



**CULTURAS DE QUALIDADE NA UNIVERSIDADE DO PORTO:  
DOIS ESTUDOS-DE-CASO**

Filipa Daniela da Rocha Oliveira Gomes

2016

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, sob orientação científica do Professor Doutor António Magalhães e da Doutora Amélia Veiga.







## RESUMO

Esta dissertação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da FPCEUP, tem como objetivo central identificar tipos-ideais de cultura de qualidade na U.Porto, utilizando como quadro de referência a Teoria Cultural.

Este quadro conceptual permitiu-nos compreender que as concepções dos indivíduos face a determinados contextos dependem da intensidade do controlo de grupo e da intensidade da regulação de que aqueles dispõem para a sua ação. Partindo dos “ways of life” e dos tipos-ideais de culturas de qualidade, identificámos elementos de caracterização que nos permitiram cartografar o posicionamento das perceções dos atores institucionais perante as categorias em análise.

Este trabalho sustentou-se empiricamente em dois estudos de caso na Universidade do Porto, partindo do enquadramento histórico-político dos pressupostos para a qualidade no contexto europeu. A análise documental, que nos auxiliou na escolha das Faculdades, permitiu também a identificação dos elementos dos tipos-ideais de culturas de qualidade promovidos pelo Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade do Porto. As entrevistas e a sua análise de conteúdo e interpretação, com recurso à Teoria Cultural, permitiram identificar a presença de elementos de tipos-ideais de cultura de qualidade nas Faculdades selecionadas.

Esta investigação permitiu-nos concluir a existência de elementos de uma cultura de qualidade regenerativa, embora matizada pela existência de elementos de outras culturas de qualidade. Por outro lado, os elementos da cultura de qualidade reativa são indissociáveis do enquadramento regulativo e normativo da Universidade do Porto, na medida em que um desenvolvimento interno de regras e normas para a promoção da qualidade tem elementos da sua envolvente externa fortemente influentes da sua cultura de qualidade.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Teoria Cultural; Culturas de Qualidade.



## **ABSTRACT**

This dissertation, carried out under the FPCEUP's Master in Education Sciences, was aimed at identifying ideal-types of quality culture at U.Porto, using Cultural Theory as its framework.

This conceptual framework allowed us to understand that the conceptions of individuals towards certain contexts depend on the intensity of group control and the intensity of regulation they dispose for their action. Starting from the "ways of life" and the ideal-types of quality cultures, we identified characterization elements that allowed us to cartograph the position of the perceptions of the institutional actors towards the categories in analysis.

This work was empirically supported in two case studies at the University of Porto, starting from the historical and political background of the premises for quality in the European context. The document analysis, which helped us in the choice of the Faculties, also allowed the identification of the elements of the ideal-types of quality cultures promoted by the Quality Management System of the University of Porto. The interviews and its content analysis and interpretation with the support of Cultural Theory, allowed the identification of the presence of elements of the ideal-types of quality culture in the selected Faculties.

This study allowed us to conclude that there are elements of a regenerative quality culture, although nuanced by the presence of elements of other quality cultures. On the other hand, the elements of reactive quality culture are intelligible from the University of Porto's regulative and normative framework, insofar an internal development of standards and rules for the promotion of quality has elements of its external environment that are highly influential on its quality culture.

**Key-words:** Higher Education; Cultural Theory; Quality Cultures.





## RÉSUMÉ

Ce mémoire, réalisé dans le cadre du Master en Sciences de l'Éducation de la FPCEUP, a pour principal objectif la compréhension des idéaux-types de la culture de qualité au sein de l'Université de Porto, en utilisant la Théorie Culturelle comme cadre de référence.

Ce cadre conceptuel nous permet de comprendre que les concessions des individus face à certains contextes découlent de l'intensité du contrôle du groupe et de l'intensité de la régulation dont ils dépendent pour leur action. En nous appuyant sur des "ways of life" et des types-idéaux de cultures de qualité, nous avons remarqué des éléments de caractérisation qui nous permettent de cartographier le positionnement des perceptions des acteurs institutionnels en fonction des catégories analysées.

Cette recherche, basée sur une démarche empirique, s'appuie sur deux études de cas au sein de l'Université de Porto tout en prenant pour référence l'encadrement histórico-politique des présupposés pour la qualité de l'échelle européenne. L'analyse documentaire nous a facilité le choix des Facultés et l'identification des types-idéaux de culture développés par le Système de Gestion de Qualité de l'Université de Porto. Quant aux interviews, leurs analyses de contenus et leurs interprétations, ayant recours à la Théorie Culturelle, nous ont aidé dans l'identification de la présence d'éléments des types-idéaux de culture de qualité au sein des Facultés sélectionnées.

Cette étude nous a donc permis de conclure, dans un premier temps, sur la présence des éléments d'une culture de qualité régénérative, bien que nuancée par la présence d'autres éléments de cultures de qualité. Mais, il apparaît également évident, dans un deuxième niveau d'analyse, que les éléments de culture de qualité réactive sont indissociables de l'enquadrement régulative et normatif de l'Université de Porto dans la mesure où le développement interne de règles et normes pour la promotion de la qualité est logiquement fortement influencé par des éléments externes à l'institution.

**Vocabulaire-clé:** Enseignement supérieur, Théorie Culturelle, Cultures de Qualité.



## **AGRADECIMENTOS**

Este mestrado é uma “obra de Santa Engrácia”. Começou num momento que parece tão longínquo e atravessou tantas mudanças, quedas, desafios e superações, que a quantidade de pessoas da vida académica, profissional e pessoal a quem devo a chegada a este momento se torna uma pequena multidão...

Ao meu orientador, Professor Doutor António Magalhães, que me aturou com uma paciência imensa durante todos estes anos sem nunca desistir de mim, e à minha coorientadora, Doutora Amélia Veiga, que tantas vezes me clarificou em minutos as dúvidas que carregava há eternidades. Sem o apoio, a paciência, o espírito de desafio e o carinho com que me acolheram, nunca teria chegado aqui.

Aos Diretores e entrevistados das duas Faculdades, assim como ao Serviço de Estudos Estratégicos e Melhoria Contínua da Universidade do Porto, nomeadamente ao Senhor Vice-Reitor, Professor Doutor José Martins Ferreira, e à Dra. Paula Pechincha. A disponibilidade com que me receberam e apoiaram em todas as minhas necessidades merecerá para sempre a minha gratidão.

Ao Senhor Diretor da FPCEUP, Professor Doutor José Alberto Correia, que sempre fez questão de me lembrar que esta é também a minha “casa”.

À minha querida Dra. Celine Campos, o “anjo da guarda” que olhou sempre por mim e nunca me deixou esquecer que tinha algo na FPCEUP por terminar.

À Professora Doutora Maria de Lurdes Correia Fernandes, a quem devo tudo o que hoje sei e sou na minha vida profissional, pelo privilégio e a honra que tive de vivenciar a transformação dos laços que a vida profissional criou, nos laços que a amizade eternizou.

À “minha FOA”, Cristina Bastos e Salomé Salvado, pelo carinho e cumplicidade que nada nem ninguém pode explicar; e à “minha FOA-Mor”, Mónica Pissarra, que me levantou do chão e não me deixou usar a palavra “desistir”. Pela segurança de saber que as “segundas casas” mudaram, mas a amizade far-nos-á encontrar sempre.

Ao Senhor Diretor do ICBAS, Professor Doutor António de Sousa Pereira, pela confiança que depositou em mim, que todos os dias me desafia a fazer mais e melhor.

Aos meus “vizinhos de porta” e companheiros do “Triângulo das Bermudas” do ICBAS, Nuno Reis e Raquel Lopes, que no meio das tempestades dos dias arranjam tempo para distribuir gargalhadas e sorrisos, pelo apoio e condições que me deram para me “enclausurar” neste trabalho. E à esposa do Nuno Reis, Sandrine Remelgado, que me salvou de mim própria com o meu “français terrible”!

Às “minhas meninas” e “menino” do ICBAS, Patrícia Carvalheiro Matos, Carla Borges, Sara Pereira, Helena Martins, Fátima Roberto e Delfim Moura, que depressa me desarmaram a convicção de que não ia “cá querer fazer amizades no novo trabalho”, pela boa disposição e carinho com que me animam todos os dias.

Ao Bibi, outrora companheiro na cerveja, agora companheiro no café, pela amizade pura de sempre.

Ao meu irmão, José António, e à minha cunhada, Manuela, os meus cúmplices “palhacitos”, pela companhia e pelas gargalhadas que chegam sempre no momento certo.

Aos meus pais, meus pilares e melhores amigos, pelo apoio incondicional de todas as minhas decisões, pela cura de todas as minhas feridas, pela partilha dos fardos das desilusões e das nuvens das alegrias.

Ao Miguel, que me ensinou que afinal é verdade que “buildings burn, people die, but real love is forever”, pelo apoio e carinho incondicionais nestes tempos atribulados. Mas acima de tudo, pelo futuro.

## **LISTA DE DESCODIFICAÇÃO DE ABREVIATURAS**

A3ES:	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
AEES	Área Europeia de Ensino Superior
BFUG	Bologna Follow Up Group
CCMEUP	Conselho Coordenador do Modelo Educativo da Universidade do Porto
ENQA	European Network for Quality Assurance in Higher Education
ESG	European Standards and Guidelines
EUA	European Universities Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
IEP	Institutional Evaluation Programme
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
RJIES	Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior



## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	19
<b>CAPÍTULO I: MAPEANDO TRILHOS</b>	23
<b>1. Quadro conceptual</b>	25
- <i>A Teoria Cultural</i> -	25
- <i>“Ways of life”</i> -	27
- <i>Culturas de qualidade</i> -	28
<b>2. Opções metodológicas</b>	31
- <i>Pesquisa bibliográfica</i> -	33
- <i>Análise documental</i> -	33
- <i>A escolha dos atores institucionais</i> -	34
- <i>Entrevistas</i> -	35
- <i>Análise de conteúdo</i> -	35
- <i>Interpretação e elaboração de resultados</i> -	38
<b>CAPÍTULO II: GARANTIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DA EUROPA AO PORTO</b>	39
<b>1. A garantia da qualidade no ensino superior europeu</b>	41
- <i>A avaliação como uma gramática comum do ensino superior na Europa</i> -	41
- <i>A qualidade como constituinte das instâncias que configuram a AEES</i> -	41
- <i>O papel da EUA na promoção de uma quality culture na AEES</i> -	42
<b>2. Portugal: A A3ES e os sistemas internos de garantia da qualidade</b>	45
- <i>O papel da A3ES</i> -	45
<b>3. Garantia da qualidade na U.Porto: o desenvolvimento de tipos-ideais de culturas de qualidade nos processos e estruturas das suas Faculdades</b>	47
- <i>O caminho para a implementação de uma cultura de qualidade</i> -	47
- <i>O Manual de Gestão da Qualidade da U.Porto</i> -	49
- <i>O desenvolvimento da Gestão da Qualidade da U.Porto pelas Faculdades: estruturas e competências para a qualidade</i> -	51
<b>CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS</b>	53

<b>1. Manual de Gestão da Qualidade da U.Porto: a promoção de múltiplas culturas</b>	55
- Identificação de características dos tipos-ideais de cultura emergentes da análise do Manual –	55
<b>2. Faculdades A e B: que características dos tipos-ideais de culturas de qualidade?</b>	63
- <b>Cultura de qualidade responsiva</b> -	67
Envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com os mecanismos de garantia da qualidade focados na monitorização das atividades da instituição	67
Regulação e normatividade do desenvolvimento de mecanismos de responsabilização dos vários atores	69
- <b>Cultura de qualidade reprodutiva</b> -	71
Participação/ envolvimento da comunidade nas práticas de avaliação focadas no desempenho da instituição	71
Regulação e normatividade na avaliação do desempenho da instituição	74
- <b>Cultura de qualidade reativa</b> -	79
Comprometimento/ envolvimento da comunidade académica com os mecanismos de prestação de contas	79
Regulação e normatividade da prestação de contas (influência dos processos promovidos pelas entidades externas na organização interna para a qualidade)	83
- <b>Cultura de qualidade regenerativa</b> -	87
Envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com a recolha e análise sistemática de dados com o objetivo de promover uma reflexão coletiva e a melhoria contínua	87
Regulação e normatividade das práticas de gestão da garantia da qualidade (influência do Manual da U.Porto na gestão da qualidade; Mecanismos promovidos pela Reitoria para a troca de boas práticas)	92
<b>3. Discussão dos resultados</b>	99
- Estruturas organizacionais para a qualidade –	99
- O peso dos papéis institucionais nas perceções para a qualidade –	109
- O peso das culturas científicas nas perceções para a qualidade -	112
<b>CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	113
<b>Conclusões</b>	115
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	121
<b>APÊNDICES</b>	125



## **ÍNDICE DE APÊNDICES**

Apêndice I: Guião das entrevistas

Apêndice II: Quadro V - Organização da análise de conteúdo

Apêndice III: Análise de conteúdo da entrevista realizada a B2 da Faculdade B

Apêndice IV: Transcrição das entrevistas (em suporte digital)

Apêndice V: Análise de conteúdo das entrevistas (em suporte digital)

## **ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro I: “Ways of life”

Quadro II: Análise de conteúdo: dimensões e categorias de análise

Quadro III: Grupos de Faculdades por tipos de organização

Quadro IV: Entrevistados - papéis e competências para a qualidade

Quadro V: Tipos de cultura por tópico de análise

Quadro VI: Organização da análise de conteúdo



## INTRODUÇÃO

Não sendo o tema da qualidade das instituições uma preocupação nova, a sua importância na Área Europeia do Ensino Superior (AEES) e nas suas instituições tem vindo, desde a implementação do Processo de Bolonha, a merecer atenção redobrada, sobretudo face à necessidade de prestação de contas num contexto cada vez mais enformado pelas lógicas do mercado. Para Rosa e Amaral (2007:183), a passagem de uma dimensão intrínseca para uma dimensão extrínseca da qualidade sentida a partir dos anos 1980

“(…) can be linked to the emergence of a number of facts, such as the massification of higher education, changes in the relationship between higher education institutions and governments (from a model of state control to a model of state supervision), the increasing role of market regulation, increasing institutional autonomy and the problems of the principal/agent, and the loss of trust in universities associated with new public management”.

O desenvolvimento da cultura de qualidade nos pressupostos do desenvolvimento da AEES, o lançamento de orientações no sentido da garantia da qualidade, a implementação de reformas nos sistemas de ensino superior nacionais que incorporam a melhoria da sua performance, a criação de agências para a sua verificação e validação e a (re)organização das instituições para darem resposta a estes desígnios têm impulsionado importantes mudanças na configuração das instituições e dos papéis dos seus atores. De facto, “num contexto de transição, as instituições de ensino superior serão inseridas num processo de mudança que exigirá a redefinição das suas funções e da sua organização interna (Veiga, 2003:39).

Estas mudanças aguçam o interesse de muitos investigadores, na medida em que o ambiente das instituições de ensino superior também ele, necessariamente, mudou face às reformas implementadas no âmbito do processo de Bolonha. De facto, conforme referem Maassen e Stensaker quando chamam a atenção para necessidade de estudar quais são os fatores que influenciam a institucionalização de mudanças, quer para o que vem de fora (ambiente), quer também e, sobretudo, para o que acontece dentro das instituições de ensino superior (IES), “(…) how they are related and which factors influence the institutionalisation of changes is still something of a “black box” in higher education studies” (2005:214).

Com efeito, estas mudanças e os impactos da avaliação da qualidade e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos são objeto de estudo de muitos trabalhos de investigação. Ainda assim, conforme assinalam Veiga, Rosa e Amaral (2011),

“Although quality assessment and accreditation systems have been in operation for years, there are a limited number of extensive studies on their effects on the quality of teaching or on reactions linked to academic tradition or the norms and values of disciplines, schools and higher education institutions (Westerheijden et al., 2007). Some authors recognise the ‘need for a critical review of what the impact of external quality monitoring is on higher education’ (Stensaker, 2003, p. 152). So far, most impact studies have concentrated on the effectiveness in establishing quality systems rather than on ‘the impact that the process has had on, for example, the learning experience, pedagogic development, or the nature of research outcomes’ (Harvey & Newton, 2004, p. 154).”

No caso português, a avaliação da qualidade sofreu significativas mudanças nas instituições de ensino superior com o estabelecimento do regime jurídico da avaliação do ensino superior e a criação, em 2007, e entrada em funcionamento, em 2009, da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), que substituiu o modelo de avaliação até então existente (Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior – CNAVES), iniciando a sua atividade com a avaliação e acreditação de todos os ciclos de estudos do ensino superior português. Tendo presente que as instituições de ensino superior são responsáveis pela sua qualidade, a Agência apoia o desenvolvimento de uma cultura de qualidade promovendo a criação de sistemas internos de garantia da qualidade, desenvolvidos no âmbito da sua autonomia institucional.

Os efeitos da avaliação da qualidade na vida das instituições e dos seus atores têm vindo a ser estudados, como são exemplo o trabalho de Veiga, Rosa e Amaral (2011) sobre os impactos da avaliação da qualidade a partir da análise das perceções de reitores e coordenadores académicos sobre os processos de garantia da qualidade no âmbito do sistema de avaliação da qualidade português, em uso entre 1994 e 2005, ou ainda o estudo de Veiga et al. (2014), que identifica as culturas de qualidade em Portugal a partir dos pontos de vista dos académicos.

Considerando que, no quadro da legislação e da autonomia das IES, estas são responsáveis pela qualidade e cremos que a “black box” de que falam Maassen e

Stensaker (2005), e a que antes nos referimos, permanece quanto à existência de estudos que permitam identificação dos fatores que influenciam as ações para a promoção da qualidade e de que forma é que estas se traduzem na sua institucionalização nas IES. Assim, reconhecendo uma tensão entre a autonomia institucional e a “necessidade” de desenvolver um sistema interno de garantia de qualidade, mais ou menos formalizado, que responda a demandas externas, coloca-se a questão de saber qual o(s) tipo(s)-ideal(ais) de cultura de qualidade que os discursos ligados a esta necessidade induzem. Assim, surge como pertinente compreender quais as características dos tipo-ideais de culturas de qualidade emergem no contexto institucional da Universidade do Porto (doravante designada “U.Porto”). Procuraremos perceber que tipos de cultura de qualidade têm vindo a ser promovidos no âmbito do desenvolvimento de sistemas internos de garantia da qualidade, nomeadamente através da identificação de características dos tipos-ideais de cultura que emergem da análise dos textos enquadadores e das perspetivas dos representantes de Faculdades. De facto, assumimos que a forma como as instituições e os seus atores institucionais se posicionam perante diferentes matérias sobre a qualidade nos ajudará a compreender como é que as mudanças nos pressupostos da qualidade do ensino superior estão a ser institucionalizadas na vida das instituições.

O estudo em presença, utilizando como quadro de referência a Teoria Cultural e recorrendo às estruturas e mecanismos implementados na U.Porto e nas suas Faculdades para esse efeito, procurará dar um contributo sobre que tipo(s)-ideais de cultura de qualidade têm vindo a ser promovidos no âmbito da implementação do seu sistema interno de garantia da qualidade.

Para o efeito, foram realizados dois estudos de caso, com recurso a pesquisa bibliográfica, que nos permitiu fazer um enquadramento histórico-político dos pressupostos para a qualidade desde o contexto europeu até ao contexto da U.Porto; a análise documental, nos auxiliou na seleção das Faculdades para os estudos de caso, nomeadamente através dos Estatutos e Regulamentos Orgânicos da Universidade e das Faculdades, bem como, à luz da Teoria Cultural, identificar características dos tipos-ideais de cultura de qualidade promovidos pelo Sistema de Gestão da Qualidade da U.Porto (SGQ.UP – doravante referido como “Manual da U.Porto” ou simplesmente

“Manual”); as entrevistas, que nos permitiram a recolha de dados empíricos relevantes, que foram submetidas a análise de conteúdo.

Assim, o capítulo I incide na apresentação da Teoria Cultural, dos “Ways of Life” e dos tipos-ideais de culturas de qualidade, bem como das opções metodológicas que sustentaram a elaboração deste trabalho.

No capítulo II, enquadrámos, num primeiro momento, o contexto histórico-político, no desenvolvimento do processo de Bolonha, da garantia da qualidade no ensino superior europeu; refletimos depois sobre o caso português, tendo presente o papel da A3ES no desenvolvimento dos sistemas internos de garantia da qualidade das instituições de ensino superior; por último, explorámos os discursos e ações com vista à promoção de uma cultura de qualidade na U.Porto até ao desenvolvimento do seu Manual de Gestão da Qualidade, analisando por último as estruturas e competências para a qualidade desenvolvidas nas suas Faculdades.

No capítulo III debruçamo-nos sobre a análise dos tipos-ideais de culturas de qualidade promovidos pelo Manual da U.Porto, bem como naqueles que emergem das perceções dos atores institucionais entrevistados no âmbito deste estudo, desenvolvendo num último momento a discussão dos resultados.

O capítulo IV apresenta as conclusões do estudo, bem como uma breve reflexão sobre o seu contributo para o desenvolvimento do conhecimento em Ciências da Educação.

## **CAPÍTULO I: MAPEANDO TRILHOS**





## CAPÍTULO I: MAPEANDO TRILHOS

---

### 1. Quadro conceptual

#### - A Teoria Cultural -

Para que possamos atribuir uma interpretação às perceções sobre a qualidade na U.Porto, necessitamos de uma ferramenta teórica que nos auxilie na compreensão dessas perceções. A Teoria Cultural tem vindo a contribuir para a compreensão das perceções individuais e grupais em diversas situações de interação social, nomeadamente através do estudo de posicionamentos face a determinados contextos. Por outro lado, a Teoria Cultural tem, também, vindo a permitir a cartografia das conceções dos indivíduos e grupos com recurso a diversas ferramentas teóricas que propõem categorias de posicionamento culturais, individuais e sociais. A dimensão cultural na investigação do ensino superior assume especial relevância, na medida em que chama a atenção para a interação entre os valores e normas individuais e o contexto. Neste sentido, a Teoria Cultural “represents an attempt to integrate the cultural notion of individual values and beliefs, and the structural organisation of the social and professional relations of individuals” (Maassen e Stensaker, 2005:217), sendo, portanto, um fator relevante na compreensão da integração individual e social dos diferentes atores das políticas e processos que decorrem nas instituições de ensino superior.

A visão da cultura a partir de diferentes “ways of life” de R. Williams (1958) e o esquema das dimensões de “regulação/ grupo”, proposto por M. Douglas (1970) e desenvolvido por M. Thompson et al. (1990), estudam a dimensão vivida da cultura e o processo ativo e coletivo de moldar modos significativos da vida (Marshall, 1998), no pressuposto de que o papel do indivíduo depende da liberdade de que cada ator dispõe para operar individualmente (incorporação social, ou dimensão de grupo) e para controlar o seu próprio contexto social (sociabilidade, ou dimensão de regulação).

Veiga, Rosa e Amaral (2011) recorrem a esta perspetiva teórica para compreender os impactos da avaliação da qualidade a partir da análise das perceções

de reitores e coordenadores académicos sobre os processos de garantia da qualidade no âmbito do sistema de avaliação da qualidade português, em uso entre 1994 e 2005. A análise das perceções sobre o sistema de avaliação da qualidade, o processo de autoavaliação, a avaliação externa, as formas de melhorar o sistema de avaliação da qualidade, a implementação de mecanismos internos de acompanhamento e o estabelecimento de processos de gestão de qualidade permitiram concluir que os “ways of life” (explorados à frente) variam consoante o posicionamento dos atores e as fases do processo de garantia da qualidade, devendo este ser compreendido passo-a-passo e não com uma dimensão de largo espectro.

- “Ways of life” -

Combinadas as dimensões de regulação e de grupo, surgem quatro “ways of life”, que de seguida se caracterizam a partir da descrição de Veiga, Rosa e Amaral (idem):

Regulação forte	
<b>“way of life” hierárquico</b> <b>Dimensões de grupo e de regulação fortes</b>	<b>“way of life” fatalista</b> <b>Dimensão de grupo fraca; dimensão de regulação forte</b>
<u>Características</u> - prevalece a obediência a regras, a confiança na autoridade e na experiência e a preferência pela comunicação formal; - afirmação por seguir regras e forte incorporação de indivíduos na ordem social com funções e papéis designados.	<u>Características</u> - assunção da inevitabilidade do que acontece. - a autonomia individual é limitada e há falta de confiança no contributo dos sujeitos para a mudança; - promove-se o isolamento pessoal e grupal; - persistem a crença de que o mundo está fora do controlo individual e grupal e a ideia de que é necessário encontrar formas de sobrevivência.
<b>“way of life” igualitário</b> <b>Dimensão de grupo forte; dimensão de regulação fraca</b>	<b>“way of life” individualista</b> <b>Dimensões de grupo e de regulação fracas</b>
<u>Características</u> - há desconfiança do poder e da experiência, considera-se a desigualdade uma deficiência da sociedade e exhibe-se um comportamento pró-social; - a afirmação é veiculada pelo grupo de pares e os valores, critérios e procedimentos para conhecer e decidir são partilhados.	<u>Características</u> - predomina a autonomia, a liberdade, a competência individual e experimentação; - promove-se a afirmação por iniciativa empresarial pessoal e a responsabilidade recai sobre o indivíduo.
Regulação fraca	

## - Culturas de qualidade -

Harvey e Stensaker (2008) referem, a propósito do projeto “Quality Culture” da European Universities Association (EUA), levado a cabo entre 2002 e 2006 que a cultura não deve ser definida do topo, na medida em que a aplicação de conceitos partilhados de qualidade a instituições com diferentes missões e propósitos não seria exequível nem desejável. Devem, assim, as dinâmicas das instituições definir “qualidade”, com base em dois elementos: por um lado, um conjunto de valores, crenças, expectativas e compromisso de qualidade partilhado; e, por outro, o elemento estrutural e de gestão, com processos bem definidos que contribuem para a melhoria da qualidade e coordenam esforços. Esta abordagem veio, contudo, mostrar que as definições do conceito de cultura de qualidade se caracterizam por um elevado grau de ambiguidade: a cultura de qualidade é impossível de definir universalmente, considerando que cada IES é única, podendo também emergir dos esforços estruturais e de gestão o estímulo de valores e crenças partilhados (sem esquecer as ambições políticas nacionais e internacionais), parecendo que “*quality culture, in practice, is everything for everyone*” (idem: 434).

Partindo das já mencionadas dimensões de grupo e de regulação, que ligam valores, crenças, estruturas e ações a uma estrutura integrada, Harvey e Stensaker (idem) propõem quatro “tipos-ideais” de culturas de qualidade no ensino superior. Veiga et al. (2014) utilizaram esta tipologia para identificar as culturas de qualidade no ensino superior em Portugal, facultando-nos também elementos importantes na identificação das características dos tipos-ideais de culturas de qualidade.

Os tipos-ideais de cultura de qualidade, de acordo com Harvey e Stensaker (2008) são os seguintes:

- **Cultura de qualidade reativa** (promovida pelo “way of life” fatalista): o comprometimento com a qualidade é superficial –este tipo de cultura permite reagir às demandas externas em detrimento do compromisso com as mesmas, privilegiando a ação ligada à recompensa em relação ao cumprimento de requisitos externos. Os atores institucionais têm dúvidas quanto ao potencial de melhoria resultante da avaliação, procurando por isso a mera conformidade com os pressupostos da

qualidade. Este tipo-ideal de cultura centra-se fundamentalmente na prestação de contas.

- **Cultura de qualidade responsiva** (promovida pelo “way of life” hierárquico): promove elevado comprometimento com as demandas externas e os processos de garantia de qualidade geridos centralmente. A instituição tem a oportunidade (ou é forçada) a rever práticas orientadas pelas demandas externas, criando assim uma agenda para a melhoria da qualidade; tende a encarar a cultura como algo criado para lidar com o problema da avaliação, isto é, uma solução para um problema criado por questões externas à instituições, sente, por isso, que não tem controlo real da qualidade. Este tipo-ideal de cultura centra-se na garantia da qualidade.

- **Cultura de qualidade reprodutiva** (promovida pelo “way of life” individualista): beneficia processos que encorajam a ação individual em detrimento do compromisso global com a qualidade. Foca-se na reprodução do *status quo* e na minimização dos impactos externos. A cultura de qualidade está impressa nas práticas de trabalho correntes e no que a instituição/ unidade faz de melhor, enfatizando a eficácia dos processos. A avaliação da qualidade é o foco deste tipo-ideal de cultura.

- **Cultura de qualidade regenerativa** (promovida pelo “way of life” igualitário): alinhada com as aspirações de todos os membros da instituição, baseia-se no desenvolvimento interno e no elevado compromisso com o grupo de pertença, ainda assim consciente das expectativas do contexto externo. Não só tem uma agenda própria de melhoria, como também está disponível para reconceptualizar os seus pressupostos, no sentido de moldar a sua futura ação. A melhoria contínua por si só é uma forma de prestação de contas. Este tipo-ideal de cultura centra-se na gestão da qualidade.

Importará, nesta altura, notar que a A3ES, entidade, como veremos, fulcral na disseminação junto das IES portuguesas da necessidade de serem criados mecanismos de gestão que promovam a qualidade, define “Cultura de qualidade” como um

“Conjunto partilhado, aceite e integrado de padrões de qualidade (também chamados de princípios de qualidade) que pode ser encontrado nas culturas organizacionais e nos sistemas de gestão das instituições.

Os ingredientes de uma cultura da qualidade são a tomada de consciência e compromisso para com a qualidade do ensino superior, conjuntamente com uma sólida cultura de recolha de evidências e com uma gestão eficiente dessa qualidade (através de procedimentos de garantia de qualidade).

Como os elementos da qualidade mudam e evoluem ao longo do tempo, importa que o sistema integrado de atitudes e disposições de suporte à qualidade mude também, para apoiar novos paradigmas da qualidade no ensino superior.” (Glossário da A3ES)

Procuraremos, neste estudo, e com recurso das ferramentas metodológicas explanadas a seguir, identificar os tipos-ideais de cultura de qualidade na U.Porto, com recurso à Teoria Cultural, a partir da análise das perceções dos atores em relação aos mecanismos internos (grupo) e externos (regulação) de qualidade.

## 2. Opções metodológicas

A abordagem qualitativa de uma problemática exige a assunção de um paradigma compreensivo da realidade. Apesar da subjetividade que esta postura possa veicular, a investigação qualitativa deve, contudo, obedecer a procedimentos metodológicos capazes de facultar ao trabalho do investigador as fundações da sua pesquisa.

A nossa proximidade profissional em relação àquele que decidimos ser o contexto do objeto de estudo levantou, desde logo, algumas questões que, sobretudo nas ciências sociais, nos são colocadas relativamente a esse aspeto. Propusemo-nos, afinal, trabalhar dentro da instituição na qual exercemos funções. Muito embora a investigação não passe apenas pelo contacto e estudo do pessoal técnico e administrativo de gestão da U.Porto, nem mesmo pelas unidades orgânicas em que desenvolvemos as atividades académica e profissional, tratar-se-á sempre de estudar um processo – a monitorização da qualidade com recurso aos representantes das Faculdades responsáveis pela gestão da qualidade, que traz a questão de clarificar até que ponto será correto investigar dentro da instituição. O trabalho de Coghlan e Brannick (2005) sobre a investigação-ação dentro da própria instituição demonstra a existência de diferentes quadrantes de foco do investigador perante o sistema, não sendo raros os trabalhos de investigação realizados no ambiente profissional, nem raras as vantagens desta proximidade, ainda que em diferentes níveis e dependendo do grau da referida proximidade e objetivos da investigação.

Não se tratando este de um trabalho de investigação-ação, será, contudo, interessante referir que, de entre os quatro quadrantes definidos pelos referidos autores<sup>1</sup>, posicionar-nos-íamos entre os quadrantes 1 e 2, por um lado, porque este trabalho não resulta de uma “encomenda” do sistema em estudo; e, por outro, porque não há intenção de autoestudo em ação por parte da investigadora, enquanto o que está a ser estudado é o sistema em ação (a gestão da qualidade nas Faculdades). Não se tratando de uma investigação “(...) framed in terms of managing change or solving a problem” (Coghlan e Brannick, 2005:50), poder-se-á, contudo, dizer que se

---

<sup>1</sup> 1 – abordagens tradicionais de pesquisa: coleta de dados etnográficos e estudos de caso; 2 – investigação-ação pragmática: consultoria interna e aprendizagem de ação; 3 – envolvimento individual no estudo reflexivo da prática profissional; 4 – transformação em larga-escala

trata de uma investigação dirigida à compreensão de um problema, cujo resultado final venha eventualmente a servir a instituição na sua reflexão interna sobre a sua cultura de qualidade.

Porque, como afirma Teixeira Fernandes (1998), “a ciência não é somente conhecimento do como dos factos sociais, mas também e sobretudo do seu porquê”, o objetivo deste estudo focar-se-á, não apenas nas estratégias centrais de desenvolvimento da qualidade da Universidade, mas, e acima de tudo, na compreensão, a partir das perceções dos atores institucionais, dos elementos dos tipos-ideais de cultura(s) de qualidade predominantes em algumas das suas Faculdades.

Para a investigação em presença, a metodologia que mais se aproxima dos objetivos e das técnicas a utilizar serão os estudos de caso. Esta metodologia “(...) es el estudio de la particularidad y de la compljidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividade en circunstancias importantes” (Stake, 1995:11), procurando, por isso, resultar numa análise aprofundada de um determinado contexto, o mais detalhada possível, numa situação em particular. Considerando a determinação de uma amostra focada num grupo particular (dois representantes ligados à gestão da qualidade de cada uma de duas Faculdades de áreas científicas diferentes com e sem estruturas específicas de monitorização da qualidade) em detrimento de uma amostra alargada à generalidade dos diferentes grupos (por exemplo, todas as Faculdades/ Escolas de todas as Universidades públicas portuguesas), estaremos perante a opção de estudos de caso de *multiple-case embedded design* (Yin: 2009:53). Esta opção é animada pela possibilidade que oferece de identificar diferentes resultados, por exemplo, consoante os atores em causa (responsáveis máximos das Faculdades ou coordenadores da gestão da qualidade, ou entre atores institucionais de diferentes Faculdades). De facto, os *multiple case studies* parecem-nos ser o design mais adequado para o estudo em presença, na medida em que esta opção “(...) either (a) predicts similar results (a *literal replication*) or (b) predicts contrasting results but for antecipatable reasons (a *teoretical replication*) (...)” (Yin, 2009:54), nomeadamente no que respeita aos processos organizacionais e de gestão da qualidade. Para concretizar os estudos de caso, recorreu-se à pesquisa bibliográfica em relação à qualidade, análise documental,



entrevistas, análise de conteúdo e interpretação e elaboração de resultados com recurso aos tipos-ideais de cultura de qualidade enquadrados pela Teoria Cultural.

#### *- Pesquisa bibliográfica -*

Quando uma questão se nos coloca, pressupõem-se uma série de ideias pré-concebidas, de perceções da realidade, de perspetivas com que em algum momento contactámos. Isto é, ao levantarmos questões sobre uma determinada problemática no âmbito da garantia da qualidade, em princípio, essas questões terão surgido sempre de um contacto prévio com a realidade em questão, seja por meio de experiências pessoais, sociais, académicas ou profissionais, seja pela mera observação curiosa de determinados factos sociais. Contudo, quando nos propomos investigar esses factos sociais em alguma das suas vertentes, partimos sempre de uma fundamentação meramente empírica que, antes de mais, deverá ser alimentada de fundamentações cientificamente válidas, não apenas para que possamos justificar a pertinência dos nossos propósitos, mas também para orientar todo um trabalho de aprofundamento e compreensão da realidade em estudo. Tal pressupõe um sólido enriquecimento teórico, que seja capaz de sustentar a validade de toda uma estrutura investigativa, bem como guarnecer de argumentos consolidados, não apenas todo o trabalho de investigação, como também as conclusões dele vertidas. Como bem dizem J. Ferreira de Almeida e J. Madureira Pinto (1999:56), “só esse património acumulado de interpretações provisoriamente validadas a que se chama teoria constitui, em princípio, adequado ponto de partida para a pesquisa”.

#### *- Análise documental -*

O enquadramento histórico – político da garantia da qualidade na área do ensino superior europeu é um inquestionável fator de compreensão da forma como surgiu e se desenvolveu o conceito, permitindo-nos também compreender em que medida a sua essência influencia as políticas tendentes à realização desta medida. O que contam as recomendações supranacionais (Comissão Europeia, Conselho Europeu, etc.) e a legislação nacional dão enquadramento a este objetivo, fazendo

emergir alguns pressupostos basilares nas medidas levadas a cabo pelo Estado, através do seu sistema de ensino superior.

António Joaquim Esteves (1998:83) chama a atenção para os eventuais problemas de interpretação inerentes à variedade de fontes documentais, referindo que “o grau de formalidade ou espontaneidade com que são redigidos coloca o cientista perante “registos” – que (...) ocorrem numa interacção com regras mais ou menos formais (...)”. Tal deve ser atendido na pesquisa de documentos e fontes oficiais, nas quais procuramos obter dados concretos, essenciais à resposta a algumas questões, designadamente: que tipo(s) de cultura(s) tem vindo a ser promovido(s) no âmbito da implementação de um sistema interno de garantia da qualidade em duas estruturas organizacionais da U.Porto.

#### *- A escolha dos atores institucionais –*

A identificação das estruturas e papéis designados para a monitorização da qualidade, através da análise documental da informação estatutária e regulamentar das Faculdades, permitiu-nos focalizar, num primeiro momento, a escolha de Faculdades com base na forma como estas determinam a monitorização nas suas estruturas organizacionais. De facto, entendemos que a forma como as instituições, as suas Faculdades e os seus atores institucionais se organizam em termos de monitorização da qualidade pode ter influência na forma como estas se posicionam perante as diferentes questões sobre a qualidade. A existência, por exemplo, de um gabinete de qualidade é, na perspetiva de Harvey e Stensaker (2008) potencialmente característica da **cultura de qualidade reativa**. Assim, considerámos que a escolha de Faculdades com e sem estruturas específicas seria à partida uma mais-valia na compreensão das perceções das Faculdades, bem como na identificação dos aspetos que as afastam ou aproximam no seu posicionamento para a qualidade.

Por outro lado, importa ter presente que, conforme referem Becher e Trowler (2001:23) na sua análise sobre as diferentes culturas académicas, “the ways in which academics engage with their subject matter, and the narratives they develop about this, are important structural factors in the formulation of disciplinary cultures”. De facto, a área disciplinar pode fazer toda a diferença na forma como a qualidade é

perspetivada, na medida em que dela depende, em primeira instância, a definição dos processos de ensino/aprendizagem e investigação. Assim, concluímos que considerar o peso que a cultura académica dos diferentes intervenientes pode ter na forma como estes percecionam as questões relacionadas com a qualidade traria um valor acrescentado ao trabalho, para o que seleccionámos duas Faculdades de áreas científicas diferentes.

#### *- Entrevistas -*

A maior aproximação ao contexto em estudo ocorre, certamente, aquando do contacto direto com atores-chave dos processos em estudo. Reconhece-se, assim, que “dos de las utilidades principales del estudio de caso son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas” (Stake, 1995:63).

A preparação das entrevistas semi-estruturadas pressupõe uma especial atenção a uma série de elementos que constituíram uma base consistente no desenvolvimento da relação entre a investigadora e os entrevistados. A formulação das questões teve presente que os sujeitos entrevistados são “(...) sujeitos activos envolvidos na tarefa de emprestar sentido às perguntas que lhes são colocadas. Eles devem ainda ser perspectivados como agentes activos na medida em que tentam constantemente exercer algum controlo sobre a situação em que se encontram” (Foddy, 1993:209).

Foi por esta via que procurámos tornar manifestas as culturas de qualidade da amostra selecionada para este estudo e de onde resultaram diferentes perspetivas que nos ajudarão a compreender os diferentes posicionamentos dos representantes das Faculdades perante a gestão, garantia, prestação de contas e avaliação da qualidade.

#### *- Análise de conteúdo -*

As entrevistas foram objeto de análise de conteúdo, a fim de identificar os conteúdos manifestos e latentes, bem como os seus significados.

De acordo com os pressupostos de Jorge Vala (1986), os procedimentos desta técnica podem assumir diferentes formas, considerando os objetivos do trabalho. O tipo de análise (se é que podemos falar em “tipos” de análise de conteúdo), correspondeu a uma análise de *nível descritivo* (descrição dos fenómenos), na medida em que considerámos resultar úteis para investigação descrições tão exaustivas quanto possível das opiniões dos entrevistados; por outro lado, trata-se também de uma *análise correlacional*, na medida em que procurámos estabelecer relações de associação ou correlação entre variáveis, de forma a estabelecer, eventualmente, alguns pontos de contacto entre os tipos de cultura patentes nos discursos. Será, portanto, importante reter as palavras do autor, que refere que

“(...) o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986: 104).

Tendo por referência os tipos-ideais de culturas, foram determinadas as seguintes dimensões e categorias de análise cujas características atribuem sentidos aos tipos-ideais, para as quais procurámos a identificação de unidades de sentido:

<b>Culturas</b>	<b>Dimensões de análise</b>	<b>Categorias de análise</b>
Responsiva	Mecanismos Internos	Envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com os mecanismos de garantia da qualidade focados na monitorização das atividades da instituição
	Mecanismos externos	Regulação e normatividade do desenvolvimento de mecanismos de responsabilização dos vários atores
Reprodutiva	Mecanismos Internos	Participação/ envolvimento da comunidade nas práticas de avaliação focadas no desempenho da instituição
	Mecanismos externos	Regulação e normatividade na avaliação do desempenho da instituição
Reativa	Mecanismos Internos	Comprometimento/ envolvimento da comunidade académica com os mecanismos de prestação de contas
	Mecanismos externos	Regulação e normatividade da prestação de contas (influência dos processos promovidos pelas entidades externas na organização interna para a qualidade).
Regenerativa	Mecanismos Internos	Envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com a recolha e análise sistemática de dados com o objetivo de promover uma reflexão coletiva e a melhoria contínua
	Mecanismos externos	Regulação e normatividade das práticas de gestão da garantia da qualidade (influência do Manual da U.Porto na gestão da qualidade; Mecanismos promovidos pela Reitoria para a troca de boas práticas)

Quadro II

*- Interpretação e elaboração de resultados -*

Procurou-se, por fim, responder à última e mais complexa questão: quais são os tipos-ideais de culturas de qualidade em duas Faculdades da U. Porto?

As metodologias qualitativas implicam uma focalização nos significados que não são visíveis na experiencialidade. Os(as) investigadores sociais “enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.” (Denzin e Lincoln, 2006:23). O desafio torna-se, por isso, maior, até porque, por norma, não se trata de construir conhecimentos cientificamente imutáveis, originando em torno de si mesmos uma constante formulação de novas questões, novas problemáticas, novos desafios.

A escolha de uma metodologia é, por si só, a assunção de um determinado caminho para atingir um determinado fim. Não omite os nossos intentos, deixando a descoberto a vontade de darmos provas dos pressupostos com que partimos na nossa viagem. Ainda assim, não podemos, enquanto investigadores/as, assumir uma postura rígida perante os elementos que certamente não havíamos previsto surgirem. Aliás, esses elementos, que possivelmente refutam alguns dos nossos pressupostos, poderão tornar-se elementos chave na compreensão da realidade que nos propusemos investigar, sendo para tal necessário um trabalho metódico e rigoroso, em especial no que concerne à desconstrução analítica dos dados que recolhemos. É neste contexto que “as questões metodológicas assumem uma importância redobrada quando a realidade não apresenta uma configuração claramente definida, se reveste mesmo de um certo carácter amorfo, e o cientista não se limita a constatar factos, mas busca a sua compreensão através do sentido que eles veiculam. Procurar a significação é, de certo modo, perscrutar os motivos ou as razões que estão na origem das condutas” (Teixeira Fernandes, 1998: 13).

## **CAPÍTULO II: GARANTIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DA EUROPA AO PORTO**





## CAPÍTULO II: GARANTIA DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DA EUROPA AO PORTO

---

### 1. A garantia da qualidade no ensino superior europeu

#### *- A avaliação como uma gramática comum do ensino superior na Europa -*

A estratégia europeia de globalização da educação passa pela criação da AEES, que se quer "(...) coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, Espaço que promova a coesão Europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos diplomados, de forma de assegurar um melhor desempenho afirmativo da Europa no Mundo" (Declaração de Bolonha, 1999), através da implementação do Processo de Bolonha. Novos objetivos passam a constar na agenda europeia, como identifica Veiga (2010; 52):

"adoption of a system of readable and comparable degrees; adoption of a system based on two main cycles; establishment of a system of credits; promotion of mobility; promotion of European cooperation in quality assurance; promotion of a European dimension of higher education".

Esta estratégia trouxe consigo a necessidade de instrumentos comuns de gestão, critérios e metodologias, por forma a que as formações superiores e as instituições que as conferem se tornassem comparáveis e legíveis.

Para levar a cabo o desafio, a governação europeia adotou o *open method of coordination* (OMC), operacionalizado por via da criação de uma "gramática comum" (Magalhães et al., 2013), capaz de mobilizar os esforços dos diferentes atores, ao nível nacional e institucional, tendo em vista a coordenação das políticas europeias e nacionais de ensino superior.

#### *- A qualidade como constituinte das instâncias que configuram a AEES -*

As linhas de ação dos parceiros europeus para a construção da área europeia de ensino superior procuram, entre outras, a promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade, começaram por dar enquadramento ao

desenvolvimento da qualidade nas instituições de ensino superior e agências, bem como fornecer a todos os atores institucionais as informações para as decisões políticas, de gestão e de orientação a tomar. O “Comunicado da Reunião de Praga”, de 2001, e as “Decisões da Reunião de Berlim”, de 2003, veicularam o enquadramento da avaliação da qualidade europeia, designadamente através da atribuição à European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) da responsabilidade pela criação de um conjunto de linhas de ação comum para a qualidade, nomeadamente através da identificação de normas e diretrizes.

A introdução de uma política de entendimento comum veiculada pelas recomendações e declarações dimanadas pela Comissão Europeia, pelo Conselho Europeu e pelo *Bologna Follow Up Group* (BFUG) permitiu que a implementação do processo de Bolonha não tivesse que passar por uma legislação comum e potencialmente homogeneizadora, mas sim pela adequação das premissas europeias que desse às especificidades dos sistemas nacionais espaço de manobra, através da regulamentação própria dos países aderentes.

As abordagens dos mecanismos de garantia de qualidade pelos diferentes países assim o demonstram: na ausência de um modelo geral de avaliação, os sistemas de qualidade variam. Não obstante, a ENQA promove a adoção de “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” (ESG), subscritos, em 2005, pelos governos nacionais, tendo a sua última atualização ocorrido em 2015, refletindo uma visão europeia sobre a garantia da qualidade.

#### - O papel da EUA na promoção de uma quality culture na AEES -

Desde os anos 1990, a EUA (ex-Conferência dos Reitores Europeus – CRE), num pressuposto de que a responsabilidade pela gestão da qualidade deve ser das instituições, assumiu um papel preponderante no desenvolvimento da cultura da qualidade, promovendo desde então projetos para a implementação de um sistema europeu de auditoria da qualidade das instituições de ensino superior, de que será dado exemplo mais à frente, a propósito do caso da U.Porto.

Em 2002, lançou o “Quality Culture Project”, procurando difundir “cultura” no sentido de qualidade como um valor partilhado e de responsabilidade coletiva, na qual todos os atores institucionais deviam estar ativamente envolvidos. Este projeto tinha como objetivos a sensibilização para a necessidade de desenvolver uma cultura de qualidade interna nas instituições e promover a introdução de gestão interna da qualidade, garantir a ampla divulgação das boas práticas existentes nas instituições, ajudar as instituições a aproximarem-se construtivamente dos procedimentos externos de garantia da qualidade e contribuir para o processo de Bolonha, aumentando a atratividade do ensino superior europeu. Para a EUA,

“quality culture refers to an organisational culture that intends to enhance quality permanently and is characterised by two distinct elements: on the one hand, a cultural/psychological element of shared values, beliefs, expectations and commitment towards quality and, on the other hand, a structural/managerial element with defined processes that enhance quality and aim at coordinating individual efforts. Thus, the cultural/psychological element refers back to individual staff members while the structural/managerial refers back to the institution” (EUA, 2006:10).

Neste sentido, a EUA envolveu as instituições de ensino superior numa rede de debates que promoveu o seu entusiasmo e abriu portas para novas iniciativas de promoção da cultura de qualidade na área europeia de ensino superior.

Na génese destas iniciativas está o Institutional Evaluation Programme (IEP), criado em 1994 como entidade da EUA de suporte às IES para o desenvolvimento da sua liderança estratégica e capacidade de gerir a mudança através de processos de avaliações institucionais voluntárias



## 2. Portugal: A A3ES e os sistemas internos de garantia da qualidade

### - O papel da A3ES -

A Recomendação do Conselho da União Europeia de 1998 lançou a metodologia de base para a garantia da qualidade, na qual deveriam ser consideradas as fases de autoavaliação, e da avaliação externa, com visitas *in loco* e publicitação de relatórios de avaliação. Foi também apontada pelas instâncias europeias a importância da autonomia e independência das Agências associadas à implementação de mecanismos de garantia da qualidade (Machado dos Santos, 2011). Sendo a qualidade uma das linhas de ação do processo de Bolonha, a ação e metodologias das Agências têm vindo a aprimorar-se. Os ESG, não detalhados e descritivos, permitem que as Agências, de forma transparente para os seus parceiros, possam refletir na sua própria organização e processos com consideração pelos elementos caracterizadores e pelas experiências e expectativas dos sistemas de ensino superior dos seus países (Santos, *idem*).

A intervenção da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da ENQA, da EUA e da European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) na promoção e no exercício de avaliação global e avaliação da qualidade do sistema do ensino superior português conduziu à integração das premissas europeias da garantia da qualidade do ensino superior em Portugal, iniciando-se com a revisão da Lei de Bases do do Sistema Educativo e com o estabelecimento dos “Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior” (Decreto-lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro), sendo aprovado pela Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, o regime jurídico da avaliação do ensino superior. A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) é posteriormente instituída pelo Estado através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, sendo um reflexo do alinhamento do sistema de ensino superior com a gramática comum europeia. A sua missão é garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos (através da acreditação prévia de novos ciclos de estudos e da avaliação e acreditação dos ciclos de estudos em funcionamento). Por outro lado, a avaliação interna é consignada no artigo 147º, nº 1, do RJIES, que determina que

“as instituições de ensino superior devem estabelecer, nos termos dos seus estatutos, mecanismos de autoavaliação regular do seu desempenho”. Nesse sentido, e ainda no decorrer do primeiro ciclo regular de avaliação de todos os ciclos de estudos do ensino superior português, agendado para o período 2011-2015, a A3ES tem vindo a promover, junto das instituições, a possibilidade de certificação dos seus sistemas internos de garantia de qualidade. Para o efeito, iniciou a partir de 2010/2011 um processo de auditoria institucional para a certificação dos sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior, que, de forma voluntária, participam neste exercício aquelas que dispõem desses sistemas. Estes consistem num

“processo contínuo de avaliação da qualidade de um sistema de ensino superior, de instituições de ensino superior, ou de ciclos de estudos”, entendendo-se que, “como mecanismo de regulação, a garantia de qualidade focaliza-se tanto na responsabilização e prestação de contas, como na melhoria, fornecendo informações e juízos de valor através de um processo estruturado e consistente, baseado em critérios bem estabelecidos” (Glossário da A3ES).

Considerando que, conforme o RJIES determina, as IES são responsáveis pela qualidade, importará então perceber quais são as culturas de qualidade promovidas pelos mecanismos internos de garantia da qualidade.

### **3. Garantia da qualidade na U.Porto: o desenvolvimento de tipos-ideais de culturas de qualidade nos processos e estruturas das suas Faculdades**

#### *- O caminho para a implementação de uma cultura de qualidade -*

A democratização do ensino superior e o alargamento dos seus sistemas de ensino dos anos 1980 trouxeram novos desafios às instituições de ensino superior e aos Estados. Estes viram-se confrontados com a ineficácia de uma gestão predominantemente afetada pelo controlo e interferência dos Estados nas políticas educativas e gestão corrente das instituições de ensino superior.

No início dos anos 1990, a atribuição, pelos Estados às instituições de ensino superior, da autonomia para a aplicação de políticas educativas e de gestão, promoveu o aparecimento da figura da “avaliação” como instrumento para prestação de contas das universidades perante a sociedade.

Alberto Amaral, então Reitor da U.Porto, referia em 1993, no Boletim da Universidade, que

“o estabelecimento de um sistema de avaliação em Portugal é inevitável (recorde-se que ele é imposto, coerentemente, pela Lei n.º 108/88); convém, porém, que esse sistema tenha objectivos correctos e não afronte a autonomia das instituições de ensino.

(...) espera-se que o leitor, na sua análise, tenha em mente dois princípios:

- As universidades devem ser os primeiros responsáveis interessados na qualidade do ensino e da investigação:
- A finalidade essencial de um exercício de avaliação é permitir melhorar a qualidade do sistema” (Amaral, 1993).

Aquele Reitor havia promovido um seminário internacional para discussão dos sistemas de avaliação já aplicados na Europa, com vista à escolha de um modelo de avaliação, a ensaiar em 1993, publicando então as intervenções de fundo daquele seminário, difundindo assim discursos tendentes à constituição de um modelo para a gestão e melhoria contínua da qualidade.

No pressuposto de que cabe às instituições de ensino superior a principal responsabilidade pela gestão e melhoria da qualidade, a EUA criou, naquela época, o sistema europeu de auditoria da qualidade institucional, (o já referido IEP). A U.Porto

foi uma das três universidades (juntamente com Utrecht e Gotemburgo) que fizeram parte da fase piloto, a que se juntaram posteriormente mais oito universidades, com vista à estabilização do programa para que pudesse ser oferecido a todas as universidades que integravam a então CRE.

O relatório institucional de autoavaliação elaborado em outubro de 1994 no âmbito da auditoria institucional à U.Porto foi posteriormente divulgado, em 1997, no Boletim da Universidade, referindo a propósito das medidas de gestão de qualidade que

“Só recentemente é que o conceito de gestão da qualidade – entendido como um empenhamento institucional no estabelecimento de objetivos e padrões de referência, tendo em vista a avaliação da prática e o seu aperfeiçoamento à luz desses padrões – mereceu a atenção das universidades portuguesas. É justo dizer que, neste aspecto, a Universidade do Porto e, em particular, a Reitoria, desempenharam um papel de liderança. Mesmo assim, a situação em que a Universidade do Porto se encontra está longe do paradigma de qualidade total” (Comissão de Autoavaliação da U.Porto, 1994).

Daquele relatório, e concretamente no que concerne à melhoria da qualidade, emanaram recomendações para o reforço do planeamento estratégico, para a definição explícita dos padrões fundamentais (de responsabilização externa, éticos e profissionais) e para a “adoção de um modelo «contagioso» na demanda de melhoria da qualidade” (idem).

Em 2006/2007, o governo português promoveu e apoiou financeiramente a avaliação institucional das instituições de ensino superior a que já nos referimos, realizada pela EUA com o apoio da EURASHE. A iniciativa visava melhorar a capacidade das instituições de ensino superior para alcançarem os seus objetivos estratégicos. O programa de avaliação institucional compreendeu um momento de autoavaliação e um processo de avaliação externa, promovendo uma postura normativa em relação ao que a instituição deve ser e alcançar.

Em 2008/2009, então sob a liderança do Reitor José Carlos Marques dos Santos, a U.Porto procedeu à autoavaliação das suas Faculdades para preparar esta avaliação institucional, que conduziu a um relatório de avaliação elaborado por aquela entidade em 2009, no qual se reforçou a necessidade de implementação de um mecanismo mais efetivo de garantia da qualidade:



“In spite of some limitations, a number of U.Porto areas are provided with fairly well-established monitoring and follow-up mechanisms, typically based on the SIGARRA, which are already embedded in Faculties’ routine. Nevertheless, beyond what is actually in practice and despite the recent developments, U.Porto does not yet have a comprehensive and robust quality assurance system. The self-evaluation of the Faculties revealed that the existing system is not fully implemented all across the University: U.Porto still needs to develop, systematize and consolidate quality procedures, and to amplify their external visibility.” (U.Porto, 2009).

### - O Manual de Gestão da Qualidade da U.Porto -

Neste seguimento e face à necessidade de promover um alinhamento com os ESG no que concerne à existência de uma política de procedimentos de garantia de qualidade vertida num documento institucional (constatando-se, portanto, uma ação característica da **cultura de qualidade reativa**), a U.Porto procurou aperfeiçoar o *Sistema de Gestão da Qualidade da U.Porto* (SGQ.UP), elaborando um Manual, cuja versão consolidada, de 2012, passou a ser um documento de referência para as suas Faculdades e serviços centrais. Aí são elencados os “requisitos de referenciais vocacionados para o ensino superior, cobrindo áreas específicas e difíceis de abordar tais como o processo de ensino/aprendizagem e a investigação e desenvolvimento, não perdendo de vista o objectivo principal que é o de instalar aquilo que se designou por uma “cultura da qualidade” (Serviço de Melhoria Contínua da U.Porto, 2012). Importará reter que a assunção de que se trata de um documento de “gestão” e não de “garantia” da qualidade parece pressupor a existência de elementos configuradores de uma **cultura de qualidade regenerativa**, na qual o envolvimento dos atores institucionais promove um compromisso de gestão partilhada das decisões, facilitando a integração do compromisso com as entidades externas às quais a IES deve responder.

Tendo por referencial os requisitos dos ESG, designadamente a Parte 1 do documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, de 2005, e ainda 3 requisitos propostos por Machado dos Santos (2011), este Manual procura responder aos seguintes elementos:

#### 1. Política e procedimentos para a Garantia da Qualidade

2. Aprovação e revisão dos cursos e graus
3. Avaliação dos estudantes
4. Garantia da qualidade do pessoal docente
5. Recursos de aprendizagem e apoio aos estudantes
6. Sistemas de informação
7. Informação pública
8. Investigação e desenvolvimento
9. Relações com o exterior
10. Internacionalização

O Manual proposto procura integrar os mecanismos de garantia da qualidade nas práticas de gestão da própria instituição, promovendo assim uma cultura de qualidade que “interacts with the concept of academic identity” (Veiga, et al., 2014).

De facto, a análise do documento permite aferir que os procedimentos definidos para a gestão da qualidade residem nas práticas estatutária e regulamentarmente definidas, como sejam o envolvimento de docentes e estudantes nos processos, nomeadamente através das Comissões Científicas e de Acompanhamento dos ciclos de estudos; os critérios para a criação, alteração e extinção de ciclos de estudos, definidos não apenas em regulamentação própria da Universidade e das suas Faculdades, mas também a partir de documentos legais que fixam as suas condições; os procedimentos para a revisão periódica e regular dos ciclos de estudos e para assegurar a implementação das melhorias definidas a partir do processo de revisão, sendo o procedimento de autoavaliação no âmbito da avaliação e acreditação pela A3ES o grande impulsionador deste mecanismo, a que se devem seguir os relatórios anuais dos ciclos de estudos.

De acordo com o referido Manual, a organização do sistema de garantia da qualidade e responsabilidades dos diferentes órgãos e níveis de gestão na garantia de qualidade recaem no Reitor, no Serviço de Melhoria Contínua da U.Porto e nos serviços das Unidades Orgânicas designados para o efeito (tomando como exemplo o Gabinete de Planeamento, Avaliação e Melhoria Contínua dos SASUP).

**- O desenvolvimento da Gestão da Qualidade da U.Porto pelas Faculdades: estruturas e competências para a qualidade -**

Importa, então, perceber de que forma estão as suas Faculdades a integrar este conjunto de medidas. Para o efeito, num primeiro momento de análise, identificámos, por Faculdade, as estruturas existentes e os órgãos/ serviços aos quais está adstrita a monitorização da qualidade. De acordo com as informações existentes nas páginas *online* das Faculdades, bem como nos respetivos *Estatutos* e Regulamentos Orgânicos, existem duas situações possíveis na U.Porto:

- Faculdades que não dispõem de um Serviço ou órgão específico definido para a monitorização dos procedimentos de garantia da qualidade (grupo 1), estando os procedimentos a cargo dos diferentes intervenientes de acordo com as atribuições estatutárias;

- Faculdades que dispõem de Gabinetes de monitorização da qualidade, auditoria interna, acreditação, etc. (grupo 2), em quase todos os casos na dependência da respetivas Direções, que têm por missão definir e promover as políticas da qualidade das Faculdades.

<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
Faculdade de Arquitetura	Faculdade de Desporto
Faculdade de Belas Artes	Faculdade de Direito
Faculdade de Ciências	Faculdade de Economia
Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação	Faculdade de Engenharia
Faculdade de Farmácia	Faculdade de Medicina
Faculdade de Letras	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Faculdade de Medicina Dentária	Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar

*Quadro III*

O cruzamento dos dois tipos de organização com as áreas científicas predominantes das diferentes Faculdades levou-nos, pelas razões explanadas anteriormente, à escolha, para a realização deste trabalho, de duas Faculdades com

e sem estruturas específicas monitorização da qualidade, das áreas das ciências aplicadas e das artes e humanidades. Os dados recolhidos nas entrevistas foram tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato, quer das Faculdades, quer dos entrevistados.

### **CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS**



## CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

---

### 1. Manual de Gestão da Qualidade da U.Porto: a promoção de múltiplas culturas

Assumindo que a forma como a gestão central da Universidade promove as orientações dos requisitos dos ESG permitirá atribuir significados dos tipos de culturas para a qualidade, procuraremos agora, por uma breve análise documental do Manual, perceber que culturas estão implícitas em cada uma das dez orientações, tendo em consideração a análise das dimensões de grupo e de regulação dos fatores “recomendação do SIGQ”, “ação prevista” e “órgãos ou Serviços responsáveis, documentos e/ou atividades relacionadas”. Acreditamos que a conjugação destes elementos nos permitirá perceber o impacto esperado das recomendações na ação dos diferentes atores na promoção da qualidade, identificando-se para isso as dimensões fortes e fracas de grupo e de regulação, tendo em conta o grau de envolvimento dos atores, desde os órgãos máximos da Universidade, ao pessoal docente e não docente e estudantes.

Notamos ainda que, embora o objetivo central deste trabalho seja identificar os tipos de culturas de qualidade das Faculdades que emergem dos discursos dos seus atores institucionais, o cruzamento, sempre que tal seja possível, dos tipos de cultura identificados no Manual com os tipos de cultura identificados nos discursos trará um valor acrescentado à discussão dos resultados.

*- Identificação de características dos tipos-ideais de cultura emergentes da análise do Manual –*

- Requisito 1: Política e procedimentos para a garantia da qualidade -

As recomendações do SIGQ para este requisito focam-se essencialmente na atividade política central da Universidade, na medida em que consideram como ação fundamental a formalização da política institucional e dos objetivos para a qualidade.

Considera-se, ainda assim, a ação individual das Faculdades, nomeadamente na atribuição de responsabilidades dos diferentes órgãos e na monitorização e revisão da gestão da qualidade, ao mesmo tempo que promove a representatividade dos mais diversos atores institucionais (por exemplo, nas ações para o envolvimento dos estudantes e demais parceiros), parecendo fortalecer simultaneamente a dimensão de grupo e a de regulação. Parece-nos, portanto, que as Faculdades poderão tendencialmente promover elementos de uma **cultura de qualidade responsiva**, na medida em que

- por um lado, os processos de garantia de qualidade são geridos centralmente (a recomendação principal é de que será de “preparar, aprovar formalmente e publicitar documentação em que exprima a política institucional e os objetivos para a qualidade”), cujas ações caberão essencialmente aos órgãos centrais;
- por outro, as Faculdades são convidadas a envolverem-se ativamente e a desenvolver autonomamente incluindo a “definição do modo de monitorização e revisão da política de qualidade”.

- Requisito 2: Aprovação e revisão dos cursos e graus -

A avaliação e renovação da formativa, desenvolvimento de metodologias para a aprovação, o controlo e a revisão periódica dos ciclos de estudos, embora prevejam ações focadas na atividade das Faculdades (por exemplo, a elaboração de regulamentos específicos dos ciclos de estudos ou das fichas das unidades curriculares), passam pela existência de uma regulação geral muito forte e de procedimentos centrais, nomeadamente de aprovação.

Entendemos neste pressuposto que poderemos estar perante elementos do tipo de **cultura reativa** (para o que poderemos até considerar os requisitos legais para esta matéria, embora não mencionados no Manual), já que

- embora as Faculdades disponham de autonomia científica e pedagógica para estas matérias, as mesmas carecem do cumprimento de normas legais e regulamentares, forçando-as a cumprir os requisitos da qualidade definidos externamente.



- Requisito 3: Avaliação dos estudantes -

A recomendação do SIGQ nesta matéria prende-se com a dotação de “procedimentos que permitam promover e comprovar a qualidade do ensino que empreende e garantir que este tem como finalidade fundamental favorecer a aprendizagem dos estudantes”. Se, por um lado, à semelhança do que acontece no requisito 1, reforça a ação individual das Faculdades em termos de gestão científica e pedagógica na promoção e comprovação da qualidade do ensino, reforçando o envolvimento da comunidade académica, promove também, por outro, o controlo do contexto social dos estudantes, gerando normas (para “definir as diretrizes e regulamentos aplicáveis aos estudantes” e serviços (de apoio social e acompanhamento psicológico dos estudantes, ações de integração e de promoção do sucesso académico, atividades de investigação e inovação...) para o efeito. Identificamos, novamente elementos de uma **cultura de qualidade responsiva**, na medida em que

- embora haja muita regulação geral, a participação ativa dos diversos atores institucionais no desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem é muito forte, como é o caso, por exemplo, da monitorização das taxas de reprovação passível de ser monitorizado nos relatórios das unidades curriculares.

Não obstante, se atendermos à criação de serviços dedicados aos estudantes, este requisito parece promover também elementos da **cultura de qualidade regenerativa**, nomeadamente no desenvolvimento interno e no elevado compromisso com o grupo de pertença.

- Requisito 4: Garantia da Qualidade do pessoal docente -

Para o cumprimento deste requisito, as atividades deverão focar-se na existência de “mecanismos que assegurem que o recrutamento, gestão e formação do seu pessoal docente e pessoal de apoio se efectua com as devidas garantias para que possam cumprir com eficácia as funções que lhes são próprias”. Embora a natureza de fundação pública de direito privado da Universidade tenha implicações na

sua autonomia em aspetos como a contratação pública (no caso dos docentes) ou a avaliação do pessoal não docente com contratação pública (sujeito ao Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública – SIADAP), as ações previstas para a garantia da qualidade deste setor da Universidade parecem incentivar a atividade de operação individual das Faculdades, com o envolvimento dos seus diversos atores, na medida em que, focando a ação nos órgãos de gestão das Faculdades e dos ciclos de estudos, privilegia atividades de monitorização da avaliação de desempenho, de formação, de promoção e de reconhecimento de mérito, fortalecendo o compromisso com o grupo de pertença. Encontramo-nos, então, perante elementos da **cultura de qualidade regenerativa**, considerando que

- a autonomia atribuída às Faculdades, permite uma gestão que atende às especificidades de cada área, promovendo ainda a identificação das necessidades, facilitando a satisfação das aspirações de todos os membros, quer na sua formação para as atividades exercidas, quer no seu reconhecimento.

No entanto, o desenvolvimento de práticas de avaliação focadas no desempenho individual e institucional pode levar à promoção de elementos de uma **cultura de qualidade reprodutiva**.

- Requisito 5: Recursos de aprendizagem e apoio aos estudantes -

No caso da resposta a este requisito, o SIGQ sugere ações que promovem o envolvimento ativo de todos os atores institucionais (nomeadamente na criação de mecanismos que permitam a recolha e análise de informação sobre os requisitos para o planeamento, dotação, manutenção e gestão dos recursos materiais e serviços, que devem ter em conta as necessidades e interesses de todos os envolvidos) promovendo elementos de uma **cultural de qualidade regenerativa**. Por outro lado, a ênfase na monitorização, revisão e melhoria da eficácia dos serviços de apoio aos estudantes, parecendo existir com a intenção de promover ações autónomas das Faculdades para a melhoria da qualidade remetendo para elementos de uma **cultura de qualidade responsiva**.

- Requisito 6: Sistemas de informação -

A recomendação do SIGQ para este requisito parece fazer emergir elementos configuradores de uma **cultura de qualidade responsiva**, na medida em que se traduz na criação de ferramentas de apoio à atividade regular dos diferentes atores, quer na prestação de contas (por exemplo, mecanismos de recolha de resultados), quer na recolha de contributos dos parceiros (por exemplo, junto dos antigos estudantes), tendo em vista a monitorização das atividades da instituição.

No entanto, na medida em que os instrumentos de apoio estão integrados nas práticas de trabalho correntes, promove elementos da **cultura de qualidade regenerativa**.

- Requisito 7: Informação pública -

Este requisito tem implícitas características da **cultura de qualidade reativa**. De facto, todas as ações propostas pretendem promover a prestação de contas, sem parecer haver indícios de um comprometimento significativo com a qualidade.

- Requisito 8: Investigação e desenvolvimento -

A recomendação proposta no SIGQ para este requisito parece ter um caráter mais regulador dado que “a instituição deve dotar-se de mecanismos para promover e avaliar a atividade científica, tecnológica e artística adequada à sua missão institucional” o que nos levou a aferir que estamos perante elementos de uma **cultura de qualidade reprodutiva**. Com efeito, algumas das ações propostas levam-nos a identificar, por exemplo, a “avaliação dos recursos humanos e materiais afetos à investigação e desenvolvimento da produção científica, tecnológica e artística e dos resultados da articulação entre o ensino e a investigação”.

Ainda assim, outras ações propostas parecem demonstrar o interesse na reconceptualização dos pressupostos da Universidade no sentido de moldar a sua futura ação, fortalecendo a dimensão de grupo, designadamente a criação de “mecanismos de articulação entre o ensino e a investigação, nomeadamente no que se refere ao contacto dos estudantes com atividades de investigação desde os

primeiros anos”, o que se aproximaria, ao mesmo tempo, de elementos de uma ***cultura de qualidade regenerativa***.

- Requisito 9: Relações com o exterior -

As ações propostas para o cumprimento deste requisito parecem pretender promover o interesse dos diferentes atores no estabelecimento de colaborações interinstitucionais e com a comunidade com recurso a recompensas (nomeadamente pela atribuição de prémios ou captação de receitas próprias), promovendo elementos de uma ***cultura de qualidade reprodutiva***. Por outro lado, por exemplo no que se refere às ações de voluntariado ou à ação cultural, desportiva e artística no exterior, parece promover o compromisso com o grupo de pertença (dimensão de grupo forte), Por sua vez, a dimensão de regulação intensifica-se no que respeita ao cumprimento das atribuições da Universidade, nomeadamente no que respeita à prestação de serviços ao exterior e ao contributo para o desenvolvimento regional e nacional, adequado à missão institucional.

Neste seguimento, identificamos nesta mesma recomendação, elementos quer da ***cultura de qualidade regenerativa***, quer da ***cultura de qualidade reprodutiva***.

- Requisito 10: Internacionalização -

A última recomendação do SIGQ diz respeito à necessidade de promoção e avaliação das atividades de cooperação internacional. Se, por um lado, estimula a liberdade de atuação individual das Faculdades e seus diferentes atores, nomeadamente no que respeita à participação e coordenação de atividades de educação e formação internacionais e à mobilidade de estudantes, docentes e funcionários, fortalecendo a dimensão de grupo, por outro, centraliza as atividades nos órgãos centrais e cria regulamentação própria, fortalecendo simultaneamente a dimensão de regulação, promovendo assim elementos da ***cultura de qualidade responsiva***.

Em síntese, a análise do Manual da U.Porto permite-nos aferir que neste documento existe um híbrido de elementos de diferentes culturas de qualidade. Por um lado, elementos da **cultura de qualidade regenerativa** estão presentes sobretudo no desenvolvimento de mecanismos internos de gestão de qualidade focados na recolha e análise sistemática de dados com o objetivo de promover uma reflexão interna sobre a avaliação de docentes, avaliação e recursos de aprendizagem de estudantes e investigação e desenvolvimento, apontando para o desenvolvimento de mecanismos de gestão da qualidade. A promoção desta cultura de qualidade está alinhada com a autonomia estatutária das Faculdades em matérias científicas e pedagógicas, existindo para isso um espaço próprio no qual elas gerem as suas próprias ações em consonância com o seu perfil académico-científico. Por outro lado, emergem elementos de outras culturas de qualidade que se hibridizam entre si.

Elementos da **cultura de qualidade reativa** acabam por ter também um peso relativamente importante, nomeadamente no que respeita à monitorização da sua oferta formativa e à prestação de contas na tensão com elementos da **cultura de qualidade responsiva**, que sublinham a importância de mecanismos de garantia da qualidade. De facto, a regulação e normatividade do desenvolvimento de mecanismos sobre estas matérias vai para além não só o controlo das Faculdades, mas também da própria Universidade.

Assim, a análise do Manual sugere a procura de um equilíbrio entre aquilo que são as necessárias ações para o cumprimento dos requisitos externos e o que poderão ser as ações focadas na gestão interna da Universidade e das suas Faculdades, no âmbito da sua autonomia, com o recurso a elementos que promovem uma **cultura de qualidade regenerativa**.

Será agora importante perceber, na análise das temáticas que foram abordadas nas entrevistas, quais são os elementos das culturas de qualidade que emergem nas Faculdades.



## **2. Faculdades A e B: que características dos tipos-ideais de culturas de qualidade?**

Reconhecendo que, não obstante a importância da documentação existente, a forma mais eficaz de compreender os pressupostos de um determinado fenómeno passa por dar voz aos seus intervenientes, seleccionámos para entrevistar atores-chave das Faculdades A e B.

Recorde-se que a escolha de duas Faculdades em áreas científicas diferentes – uma na área das ciências aplicadas e outra na área das artes e humanidades, e dimensões muito diferentes, com e sem estruturas específicas de apoio à gestão da qualidade, teve precisamente como objetivo dar voz a atores institucionais, considerando a natureza das suas Faculdades de origem e o seu papel na Instituição. A seleção dos entrevistados foi efetuada por indicação dos Diretores das Faculdades em causa, depois de apresentado o tema e objetivos do nosso projeto.

No caso da Faculdade A, foi indicada uma Técnica Superior do Gabinete de Gestão, que doravante designaremos de A1, com funções adstritas à gestão da qualidade da Faculdade. Apesar de não ter sido previamente anunciado, a entrevistada sugeriu a presença de outro Técnico Superior daquele Gabinete – A2, tendo a entrevista sido realizada com o lançamento simultâneo das questões aos dois elementos, que geriram as respostas de acordo com os seus conhecimentos e áreas de atuação mais próximas. O Vice-Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade A, Professor A3, que doravante designaremos de A3 participou, também, como entrevistado.

Na Faculdade B, foram indicados três atores institucionais, que doravante designaremos B1 (Professor B1, Subdiretor e membro do Conselho Científico da Faculdade B); B2 (Professora B2 e Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade B) e B3 (Professor B3, Vice-Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade B).

É importante referir o papel de cada um dos entrevistados nas Faculdades, para que possamos ter em consideração as competências que, nessa qualidade, lhes são adstritas. Para o efeito, procedemos à análise documental dos Estatutos da U.Porto e das Faculdades, bem como dos respetivos Regulamentos Orgânicos:

Entrevistados(as)	Papel (éis) na Faculdade	Competências para a qualidade
A3 Faculdade A B2 Faculdade B B3 Faculdade B	Presidentes A3 e B2) e Vice-Presidente (B3) dos respetivos Conselhos Pedagógicos	De acordo com os <i>Estatutos da U.Porto</i> , o Conselho Pedagógico assume, no âmbito das suas competências, o compromisso de velar pela qualidade dos métodos de ensino e avaliação dos estudantes e pela monitorização da avaliação destes processos, quer por estudantes, quer por docentes.
B1 Faculdade B	Subdiretor  Membro do Conselho Científico	Compete-lhe coadjuvar o Diretor da Faculdade em todas as tarefas que lhe são atribuídas (de que destacamos a elaboração dos regulamentos necessários ao bom funcionamento da Faculdade).  Órgão ao qual está atribuída a responsabilidade pela análise científica dos mais diversos atos.
A1 e A2 Faculdade A	Técnicos Superiores do Gabinete de Gestão, afeto à Unidade de Apoio à Gestão	No âmbito do que se encontra definido no Regulamento Orgânico da Faculdade A, deve gerir o sistema de qualidade, desenvolver instrumentos de monitorização e <i>feedback</i> e proceder à determinação e ao relato dos respetivos resultados, organizar e supervisionar os processos de avaliação, acreditação e certificação externos e promover os processos de autoavaliação

Quadro IV



O guião das entrevistas semiestruturadas (no apêndice I) foi construído com base nas tipologias de cultura fundadas na Teoria Cultural. O objetivo era o de aferir o grau de envolvimento dos entrevistados com a gestão, garantia, avaliação da qualidade e prestação de contas, procurando no passo identificar elementos dos tipos-ideais de culturas de qualidade emergentes na instituição: a ***cultura de qualidade regenerativa***, a ***cultura de qualidade responsiva***; a ***cultura de qualidade reprodutiva*** e a ***cultura de qualidade reativa***.

As questões foram organizadas de forma a recolher dados que nos permitam identificar os tipos-ideais de cultura de qualidade, tendo como dimensões de análise os mecanismos internos e externos em cada cultura e como categorias de análise: envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com a recolha e análise sistemática de dados com o objetivo de promover uma reflexão coletiva e a melhoria contínua e regulação e normatividade das práticas de gestão da garantia da qualidade (influência do Manual da U.Porto na gestão da qualidade; mecanismos promovidos pela Reitoria para a troca de boas práticas) (***cultura de qualidade regenerativa***); envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com os mecanismos de garantia da qualidade focados na monitorização das atividades da instituição e regulação e normatividade do desenvolvimento de mecanismos de responsabilização dos vários atores (***cultura de qualidade responsiva***); participação/ envolvimento da comunidade nas práticas de avaliação focadas no desempenho da instituição e regulação e normatividade na avaliação do desempenho da instituição (***cultura de qualidade reprodutiva***); e comprometimento/ envolvimento da comunidade académica com os mecanismos de prestação de contas e regulação e normatividade da prestação de contas (influência dos processos promovidos pelas entidades externas na organização interna para a qualidade). (***cultura de qualidade reativa***). O quadro no apêndice II resume a organização da análise de conteúdo.

Não obstante a análise ter tido como objetivo identificar elementos do tipo-ideal emergente nas perceções de cada entrevistado perante uma determinada temática, importa clarificar que estas categorias, embora ligadas, cada uma, a um tipo de cultura, resultaram de um conjunto de tópicos transversais a todos os tipos-ideais de cultura.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, procurou-se perceber de que forma se distanciam ou aproximam os tipos de culturas de qualidade das duas Faculdades, identificando as unidades de sentido de cada cultura (conforme está exemplificado nas transcrições de entrevistas com a identificação das unidades de sentido nos apêndices III e IV).

A ordem dos tipos-ideais de culturas de qualidade respeita, por ordem crescente, a predominância dos tipos de culturas identificados nas entrevistas.

### **- Cultura de qualidade responsiva -**

Como referimos antes, a cultura de qualidade responsiva, construída a partir do “way of life” hierárquico, expressa-se através de dimensões de grupo e de regulação fortes. Ou seja, há um nível de regulação elevado, que favorece o compromisso com cumprimento de regras e com os requisitos externos, ao mesmo tempo que promove um elevado grau de envolvimento do grupo de pertença, nomeadamente através da incorporação dos indivíduos na sua estrutura com papéis definidos. Este tipo-ideal de cultura centra-se na garantia da qualidade.

Para identificarmos elementos que caracterizam este tipo-ideal de cultura, analisámos o conteúdo das entrevistas com vista à identificação de unidades de sentido que vão de encontro às seguintes dimensões e categorias de análise, respetivamente: mecanismos internos - envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com os mecanismos de garantia da qualidade focados na monitorização das atividades da instituição; mecanismos externos - regulação e normatividade do desenvolvimento de mecanismos de responsabilização dos vários atores.

*Envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com os mecanismos de garantia da qualidade focados na monitorização das atividades da instituição*

Os entrevistados A1 e A2 parecem salientar uma coesão do grupo forte na monitorização das atividades da Faculdade A, quando assinalam a participação dos docentes, nomeadamente na garantia da qualidade das atividades de ensino/aprendizagem, bem como dos investigadores, referindo também a participação dos estudantes no que concerne aos seus contributos nos inquéritos pedagógicos e à ulterior divulgação dos resultados à comunidade, bem como nas comissões de acompanhamento dos ciclos de estudos. Os entrevistados afirmam o cumprimento de regras e a forte incorporação dos diferentes intervenientes na ordem social com funções e papéis designados, conferindo uma dimensão de regulação forte: Considerando que “(...) traços gerais, o envolvimento está assegurado” (A2), dão conta de uma organização para a qualidade em cascata, que se inicia na direção da

Escola e segue por todos os intervenientes até às comissões de acompanhamento ou, nalguns ciclos de estudos de maiores dimensões, a micro-comissões, com representantes de cada ano, sendo que os assuntos podem não chegar a todos os intervenientes, dependendo das competências estatutárias e regulamentares dos diferentes órgãos. Reconhecendo a existência de casos pontuais de ausência de envolvimento, os entrevistados referem que

“há casos particulares que, que são identificados, mas isso numa perspetiva de melhoria contínua, também penso que são atacados pelas direções ao nível do curso, pelas direções do curso... se forem pessoal docente, os departamentos também... tomam as ações corretivas que que são necessárias...” (A2).

Também A3 reconhece que existe uma preocupação da Faculdade A com a integração dos processos geridos centralmente na promoção da sua qualidade, nomeadamente pela influência que estes podem ter na prossecução de resultados que atestem a qualidade: no caso dos relatórios produzidos pelas Faculdades para a Reitoria nos quais são apresentados resultados estatísticos - “a tal vigilância da eficiência dos nossos meios de ensino, isso sem dúvida nenhuma”, considera que “nós temos que sentir isso. E cada diretor de curso tem que sentir isso. E cada diretor de departamento tem que sentir isso.” Com efeito, na sua opinião, o facto de os dados relativos ao sucesso escolar, diplomados, etc. serem vertidos em relatórios globais que a Universidade disponibiliza ao exterior “tem sempre alguma influência na atitude das pessoas”. Conforme refere,

“esses dados são depois também passados para a reitoria, que depois constrói os seus próprios relatórios, que depois passa para o exterior, são expostos, as pessoas daqui também têm acesso a esses relatórios, nesses relatórios conseguem comparar-se com outras Faculdades, com outras universidades, e portanto, também ninguém gosta de ficar mal visto”.

A análise destas perceções permite-nos aferir que existe na Faculdade A uma evidente atribuição de importância à monitorização das suas ações para a garantia da qualidade da Escola.

### *Regulação e normatividade do desenvolvimento de mecanismos de responsabilização dos vários atores*

A1 e A2 revelam a importância da hierarquização e atribuição de papéis na prossecução da promoção da qualidade, referindo a relevância dos regulamentos dos ciclos de estudos, na medida em que nestes está vertida a estrutura de responsabilidades no que concerne à garantia da qualidade dos ciclos de estudos:

“Mas ao nível do que está procedimentado, ou regulamentado, se quisermos... se calhar é o regulamento do próprio ciclo de estudos, que atribui responsabilidades ao diretor, e o diretor tem que... (...) Tem que monitorizar o ciclo de estudos, tem que... tem que identificar os problemas, tem que... é a primeira linha de... de ataque, digamos assim ao... estará vertida no regulamento do ciclo de estudos e na estrutura de responsabilidades, que está ali...” (A2)

As perceções de A1 e A2 refletem também características da **cultura de qualidade responsiva** nomeadamente no que concerne à obediência de regras e confiança na autoridade, quando referem o rigor financeiro da Escola no cumprimento da lei, no apoio a projetos, etc. que, de acordo com A2, “é tudo em observação da lei, observação dos regulamentos.... e isto depois, em alguns casos cria... pode criar um obstáculo numa primeira análise, mas depois dá... dá solidez!”. De facto, reconhecem que a existência de uma boa base financeira – obtida no cumprimento estrito da lei - é uma “stepping stone” que permite colher resultados, nomeadamente pelos projetos, bolseiros e investigadores que a Faculdade consegue captar e acolher.

O discurso do entrevistado A3 relativo à organização dos diferentes atores institucionais na prossecução da garantia da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem espelha também características da **cultura de qualidade responsiva**, na medida em que é visível a afirmação da ordem social e dos papéis designados: quanto à participação dos estudantes refere “isto é uma escola de adultos. E portanto, eles deveriam participar ativamente, no seu próprio interesse”; no que refere ao pessoal técnico e administrativo, salienta que “temos da parte administrativa, não tenho a menor razão de queixa”; relativamente aos docentes, “da parte dos docentes, tenho tudo um pouco, também”. Reportando-se, por exemplo, ao papel das comissões de acompanhamento na identificação de situações que mereçam atenção, refere que a informação

“aparece assim descrita e amaciada, espera-se, pelas respetivas comissões de acompanhamento e pelo diretor de curso que filtra os casos que entende que são mais sérios. E que, face a isso, aborda os colegas, com o cuidado que há a ter nessas questões, não é?”.

### **- Cultura de qualidade reprodutiva -**

Recordemos agora que a cultura de qualidade reprodutiva, construída a partir do “way of life” individualista, expressa-se através das dimensões de grupo e de regulação fracas. Isto é, verifica-se a predominância da ação individual em detrimento da ação grupal, enquanto a regulação fraca se manifesta pela ausência de um compromisso com as demandas externas, preterida pela confiança na eficácia das práticas de trabalho existentes. Este tipo-ideal de cultura centra-se na avaliação da qualidade.

A identificação dos elementos que caracterizam este tipo-ideal de cultura alcançou-se com a análise do conteúdo das entrevistas com vista à identificação de unidades de sentido que vão de encontro às seguintes dimensões e categorias de análise, respetivamente: mecanismos internos – participação/ envolvimento da comunidade nas práticas de avaliação focadas no desempenho da instituição; mecanismos externos – regulação e normatividade na avaliação do desempenho da instituição.

#### *Participação/ envolvimento da comunidade nas práticas de avaliação focadas no desempenho da instituição*

A1 e A2 salientam a existência de prémios como forma de incentivo à participação dos diferentes atores institucionais na avaliação do desempenho da Faculdade:

“relativamente àquela questão dos prémios que nós focámos há pouco, também... são docentes e investigadores que são envolvidos e que também é para promover e para... para ver se as pessoas melhoram o seu desempenho e também para promover a qualidade... no fundo é para todos os docentes e investigadores...” (A1).

A preocupação pelo envolvimento da comunidade académica é manifesta nas diversas estratégias de captação dos atores institucionais:

“tem havido diversas ações para passar a mensagem com os prémios pedagógicos... (...) para passar, ao fim ao cabo a quem tem impacto direto, ou mais direto (...) na qualidade, propriamente dita e nos seus outputs propriamente ditos...” (A2).

Por outro lado, a avaliação do desempenho da Faculdade A parece merecer uma especial atenção dos atores institucionais, nomeadamente no que concerne à submissão voluntária dos ciclos de estudos a uma certificação de qualidade internacional atribuída pela ordem profissional, que entendem ser favorável à melhoria dos pontos fracos e que “não é obrigatório, não é, nós fazemos porque queremos, é voluntário” (A2)

A3 entende também que a mesma certificação internacional a que os ciclos de estudos da Faculdade A se sujeitam voluntariamente é, na sua opinião, uma via privilegiada de certificação de qualidade, na medida em que é uma mais-valia para a validação da qualidade das atividades que a Faculdade desenvolve: “é tão ou mais exigente do que a A3ES, não é? (...) Nós temos realmente que demonstrar muitas mais competências do que aquelas que nos são exigidas a nível nacional! E, enfim, fazemo-lo, e é com grande gosto.”

Elementos da mesma cultura de qualidade parecem estar presentes nas perceções do entrevistado B1 relativamente ao desempenho do pessoal técnico e administrativo. Apesar da existência da “avaliação cíclica, que tem as consequências previstas na lei”, ressalta a importância da existência, ainda que apenas para algum pessoal técnico, de processos que encorajam a ação individual, compensando os colaboradores de um ponto de vista motivacional, como é o caso de projetos que acontecem nas suas áreas de especialização “que permitem um envolvimento mais autoral deles e não só apenas o seu papel regular cá dentro...”

Também B2, a propósito das práticas de trabalho da Faculdade B, revela características da **cultura de qualidade reprodutiva**, nomeadamente no que concerne à assunção de que a qualidade está impressa nas práticas de trabalho da Escola e no seu efeito de “contaminação” junto da comunidade académica e da sociedade, bem como no desenvolvimento de iniciativas muitas vezes desprendidas das normas externas que permitem reproduzir o que a Faculdade faz de melhor. Salientem-se, por exemplo, estratégias de propagação do trabalho junto das diferentes entidades que gravitam à volta da Faculdade B, nomeadamente da exposição de trabalhos ao público que promove “uma dinâmica de partilha com aquilo que se produz dentro da Escola também com o exterior”; de uma nova ação, promovida pela atual Direção da Faculdade B, que consiste em “abrir o espaço da



Escola à comunidade”; de atividades de exposição à comunidade que cruzam atividades temáticas distintas, sobre o que a entrevistada considera que “existe essa... essa transversalidade e essa vontade de aproximar o conhecimento, essa transversalidade cultural, que é mais alargada à comunidade”; de atividades em parceria e/ou em espaços das restantes unidades orgânicas da U.Porto, “que dinamizam e colonizam, num certo sentido, todo o universo da U.Porto”. Sobre este último aspeto, a entrevistada refere:

“acho que são práticas que são importantes, não é, para aproximar também este universo da Universidade que é muito transversal, não é... E nós felizmente temos uma... temos esta diversidade que nos permite contaminar todos os espaços! (risos)”.

Note-se também que, sobre os requisitos para a qualidade, B2 revela não dispensar atenção aos requisitos definidos por entidades externas para a avaliação o do sistema de ensino superior:

B2: “Ora bem, isso é chinês para mim, não percebo... (risos)”. Entrevistadora: “Então, nós estamos no espaço europeu, temos os standards and guidelines, não é? Temos uma série de requisitos de qualidade...” / B2: “Ah, não faço ideia! (risos)” / Entrevistadora: “No fundo, eles estão integrados, no fundo, naquilo... no nosso sistema de ensino, não é, e na própria avaliação pela A3ES...”.

A este propósito, afirma que

“Não; somos muito bem avaliados na A3ES. Fomos avaliados, tivemos vários cursos a serem avaliados. Portanto não foi nenhum para trás, portanto fomos muito bem avaliados, tá a correr bem! Não faço ideia...”,

parecendo refletir a confiança na eficácia das práticas da Escola, independentemente de uma atenção profunda ao cumprimento de requisitos definidos pelas entidades externas.

Já para B3, o envolvimento da Escola com a sociedade é sinónimo de subjugação da primeira à segunda. Referindo-se “a um sonho romântico que tinha antes de entrar para... para o ensino”, o entrevistado considera que

“a Escola não está para obedecer ao que a sociedade quer, porque a sociedade, eu olho para a sociedade e vejo a sociedade num ponto de vista negativo, a sociedade não está bem como está; a Escola tem que transformar é o que está lá fora! Tem que transformar o que a sociedade.... para uma sociedade melhor!”

Contudo, observa que a prossecução da “Terceira Missão”<sup>2</sup> obsta a um necessário afastamento entre a escola e a sociedade, provocando além do mais uma falsa ideia de partilha: no que respeita à área científica em presença, “o que se depreende desse dispositivo que é instaurado é que tem que fazer eventos: coisas que aconteçam; eventos culturais, em que as pessoas circulem e partilhem”. Mas rejeita o efeito de partilha advindo destes eventos:

“Por mais eventos e mais exposições que as Faculdades criem, não há de facto uma partilha entre aquilo que foi a experiência que foi trabalhada numa Faculdade, ou do conhecimento, com a sociedade em termos tácitos”.

Também a natureza quantitativa do mecanismo - “o mecanismo de avaliação o que pede é esses eventos; pede a quantidade de eventos que foram feitos e se tiveram muita gente ou não!”, subverte, na opinião do entrevistado, a partilha do que foi desenvolvido em termos de conhecimento com a “massa de pessoas que foi ver”.

Por outro lado, B3 faculta-nos elementos que nos permitem aferir que um maior envolvimento dos diferentes atores na avaliação da qualidade está comprometido devido à “cultura da Escola”, salientando a ausência de contacto entre docentes:

“O mestre tem pouca tendência a falar com os outros mestres. Ele é mestre e fala com os estudantes. Não há uma articulação aqui... ela não nasce com esse pressuposto, não é? Não nasce com o pressuposto de o mestre estar a falar sobre o que é que se passa nas suas oficinas com os outros mestres...”.

### *Regulação e normatividade na avaliação do desempenho da instituição*

De acordo com a análise das perspetivas de A1 e A2 no que concerne à avaliação do desempenho académico, elementos configuradores da **cultura de qualidade reprodutiva** parecem ser significativos no que respeita aos mecanismos definidos pela Faculdade A para a avaliação da qualidade: esta parece operacionalizar-se não apenas pela avaliação de desempenho prevista no quadro normativo em vigor, mas também por via da promoção da afirmação das

---

<sup>2</sup> De acordo com as definições do E3M – European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission, projeto financiado pela Comissão Europeia ao abrigo do Lifelong Learning Program, a “Terceira Missão” das universidades consiste no desenvolvimento das dimensões de “Continuing Education, Technology Transfer & Innovation and Social Engagement” (informação consultada em [www.e3mproject.eu](http://www.e3mproject.eu))

competências individuais através da atribuição de recompensas, nomeadamente de prémios de incentivo, desempenho e excelência a docentes e investigadores, estudantes e pessoal técnico administrativo: “o objetivo é promover e, portanto, atribuir um prémio, não é, àqueles que se destacam” (A1). Nesse sentido, alguns dos prémios são atribuídos por concurso, ao qual os premiados não se podem candidatar em anos seguintes, “para haver... competitividade e rotatividade, não é?” Por outro lado, no caso dos estudantes há prémios de origens diversas – além dos promovidos centralmente, há diversos específicos para ciclos de estudos, designadamente atribuídos por empresas e fundações parceiras das áreas de formação.

Por outro lado, A1 e A2 reconhecem a ausência de regulamentação específica que promova a avaliação da qualidade em áreas como a investigação e transferência de tecnologia, que são apenas monitorizadas na avaliação de desempenho e estatuto da carreira docente, bem como na avaliação da FCT às Unidades de I&D que permite o seu financiamento, obrigando “a um determinado desempenho, portanto... isso é... outro nível, não é, não é tão interno, mas é... eles se quiserem, têm que...” (A1), parecendo predominar a afirmação pela iniciativa pessoal e a responsabilização dos indivíduos pelo alcance de resultados.

A3 manifesta também, a propósito da ausência de meios de próprios de avaliação da qualidade do desempenho (que, como veremos, são encarados numa perspetiva que manifesta elementos da **cultura de qualidade reativa**), estratégias da Faculdade A de obtenção de resultados concordantes com o desempenho da instituição com recurso a recompensas:

“E são criados os prémios, e são criados os pontos na avaliação docente, e são criados... os pontos, as percentagens também na avaliação da componente docente quando há concursos... É por aí: não tem, não pode dizer que tem!”.

Noutra perspetiva, a identificação, por B1, de problemas correntes no quotidiano para a avaliação da qualidade na Faculdade B parece salientar elementos da **cultura de qualidade reprodutiva**: embora considere, por exemplo, que os problemas relacionados com os desvios dos programas ou das metodologias identificadas nas fichas das unidades curriculares sejam “normais, é normal que aconteçam...”, os mesmos “nem sempre são comunicados aos estudantes com, com clareza suficiente”. Por outro lado, a autonomia, liberdade e competência individual

são compreendidas face à natureza da área científica em presença quando o entrevistado refere os problemas por vezes gerados na compreensão das metodologias de avaliação pelos estudantes pois, na sua opinião, “é perfeitamente natural que em unidades curriculares de teor (...) a avaliação seja parcialmente subjetiva” enfatizando uma regulação fraca.

Será também importante assinalar que os inquéritos pedagógicos são um mecanismo de avaliação da qualidade que existe na prática, mas que parece não cumprir a função avaliativa, porque têm uma taxa de resposta baixa, contribuindo para esbater os elementos **da cultura de qualidade reprodutiva**. Embora B1 considere que os mecanismos de avaliação da qualidade mais relevantes são os inquéritos pedagógicos, admite que são insuficientes, porque “são bastante subjetivos, não é, nós não.... temos sempre uma percentagem relativamente baixa de estudantes a responder...”.

Por outro lado, admite que as dificuldades sentidas pelos diretores e comissões científicas dos ciclos de estudos

“de perceber o que é que acontece realmente nas unidades curriculares: se efetivamente os programas estão a ser cumpridos, como é que a avaliação é feita... se... há coisas tão simples como se o docente tem uma boa ou uma má relação com os estudantes, não é....”, existem porque, na sua opinião, “o espaço do docente na sua aula, obviamente é um espaço de liberdade e isso é muitíssimo importante; mas também é um espaço que é bastante opaco para o exterior” . Admite que seriam precisos outros mecanismos para avaliar a qualidade dos processos de ensino/aprendizagem; mas salienta que

“também temos que ter o cuidado de não tornar o processo demasiado pesado do ponto de vista logístico, muito burocrático, muito... também, tornar o processo um empecilho à relação pedagógica”.

No caso de “problemas particulares com os docentes” da Faculdade B, B1 refere que estratégias de promoção e penalização do desempenho

“ou através da distribuição de serviço, ou através de correções de pormenores com o docente ou então, em casos mais extremos, através do... da não re- contratação do docente, quando estamos a falar de convidados, ou.... ou da discussão da nomeação definitiva, etc.”.

Refere que, nos casos em que se denote desadequação do perfil dos docentes às unidades curriculares/ciclos de estudos nos quais lecionam, procura-se perceber “por exemplo, em que é que a investigação deles está focada. E tentar que a

distribuição de serviço vá o mais possível de encontro a isso”. Conta que a distribuição de serviço “é o... o instrumento que temos” e que a Faculdade parece utilizar no sentido de, tanto quanto possível, otimizar a atividade docente e de investigação de acordo com os interesses do corpo docente de que dispõe:

“Estamos a tentar que as horas de... por exemplo, que as horas de investigação e os resultados de investigação tenham peso na distribuição de serviço para a tornar mais justa nessa perspetiva e perceber que nós temos... docentes que podem não ter perfis mais..... mais compatíveis com o ensino e perfis mais compatíveis com a investigação; e tentar também promover essa especialização”.

Parece, assim, existir uma tendência para uma ação que tira proveito dos mecanismos de monitorização da atividade docente e de investigação (a distribuição de serviço docente) no sentido de recompensar o desempenho pedagógico e científico, distribuindo-o de acordo com o que os seus membros desempenham melhor, procurando assim uma atividade de docentes e investigadores que corresponda ao que estes atores institucionais fazem de melhor.

Também as perceções de B2 sobre mecanismos de avaliação do desempenho da Faculdade B nos levam a compreender que predominam elementos da **cultura de qualidade reprodutiva**. Tal parece-nos patente no sentido em que, face à ausência de um mecanismo formal – a avaliação de desempenho docente ainda está em fase de implementação, e perante a inexistência de mecanismos que permitam a avaliação efetiva - “mecanismos de avaliação na verdade não há!”, B2 encontra no *feedback* dos inquéritos pedagógicos, à semelhança de B1 (e independentemente da taxa de resposta), um instrumento prático de apoio na avaliação dos processos de ensino/aprendizagem: “mas isso é uma gestão que se faz quase... empírica, daquilo que se ouve dizer e daquilo que sai dos resultados dos inquéritos”.

De acordo com a análise das perceções de B2, a avaliação do ensino, aprendizagem e investigação da Faculdade B é promovida através de

“algum acompanhamento sistemático das ações que são feitas; a questão da avaliação, tentar que a avaliação... e a aprendizagem, portanto, sejam momentos complementares e não sejam momentos separados e, portanto, haver uma relação muito próxima entre aquilo que se aprende e aquilo que se avalia; isto do ponto de vista da avaliação dos conteúdos programáticos”,

bem como de coordenação dos “planos de estudos e conteúdos, de acordo com as unidades curriculares, tentar perceber...”

No entanto, não reconhece estas ações como mecanismos de validação dos docentes ou dos processos de ensino/aprendizagem: “agora “mecanismos” mesmo de validação ou de avaliação que nós tenhamos sobre o.... os docentes ou sobre a forma como os métodos e os modos pedagógicos são aplicados, não temos, obviamente”. Também os inquéritos pedagógicos têm um papel de promoção de reflexão, “mas também não são propriamente mecanismos de validação, são apenas indicadores”. Identifica ainda a avaliação por entidades externas – A3ES, “mas isso já são mecanismos externos de avaliação e também de validação de um certo conhecimento e aprendizagem que se... que se oferece dentro da Faculdade”.

B3, por seu lado, considera que os mecanismos de recompensa e punição na avaliação da qualidade, que “existem, eles estão lá, não é? A carreira docente obriga agora a ter até uma série de pressupostos, temos um regulamento de avaliação que está a ser implementado... “ – de que aferimos o tipo de **cultura de qualidade reprodutiva** no que são os mecanismos de atribuição de prémios que permitem reproduzir a eficácia das práticas e punições que minimizam o impacto dos fatores externos -, são “uma evolução desde a Idade Média e da Inquisição, para um sistema de hoje, que é um sistema de videojogo: tens mais pontos, ou tiram-te pontos”. Este sistema causa, na opinião do entrevistado, efeitos perversos, esbatendo o elemento avaliativo da **cultura de qualidade reprodutiva**, na medida em que B3 não parece considerar que esta avaliação sirva a melhoria:

“Não conseguimos chegar – temos menos pontos! E temos que nos esforçar. Se conseguimos chegar, recebemos mais pontos, mas estamos a subir a fasquia... e aí evocamos o Princípio de Peter<sup>3</sup>, de que somos todos promovidos ao máximo da nossa incompetência, não é?...”.

---

<sup>3</sup> Princípio de Peter: Conceito da Teoria Estruturalista desenvolvido por Laurence J. Peter e Raymond Hull em “The Peter Principle”, de 1969 (EUA) que se funda na ideia de que “*in a hierarchy, every employee tends to rise to his level of incompetence.*”

### **- Cultura de qualidade reativa -**

A cultura de qualidade reativa, construída a partir do “way of life” fatalista, expressa-se através da dimensão de grupo fraca conjugada com uma dimensão de regulação forte. Neste tipo-ideal de cultura, os indivíduos são colocados perante um conjunto elevado de normas e regras que constrange a autonomia individual e o controlo sobre a realidade, promovendo ações conducentes à mera conformidade com os requisitos externos. Este tipo-ideal centra-se fundamentalmente na prestação de contas.

É importante, nesta fase, lembrar que a análise do Manual da U.Porto resultou na assunção de que este é um dos tipos-ideais que aquele instrumento promove. De facto, elementos da **cultura de qualidade reativa** estão patentes, por exemplo, nas atividades conducentes à aprovação e revisão dos cursos e graus, à disseminação de informação pública ou ao cumprimento das atribuições da Universidade, nomeadamente no que concerne à Terceira Missão.

Para identificarmos elementos que caracterizam este tipo-ideal de cultura, analisámos o conteúdo das entrevistas com vista à identificação de unidades de sentido que vão de encontro às seguintes dimensões e categorias de análise, respetivamente: mecanismos internos – comprometimento/ envolvimento da comunidade académica com os mecanismos de prestação de contas; mecanismos externos – regulação e normatividade da prestação de contas (influência dos processos promovidos pelas entidades externas na organização interna para a qualidade).

#### *Comprometimento/ envolvimento da comunidade académica com os mecanismos de prestação de contas*

A análise das perceções de A3 quanto ao envolvimento dos diferentes atores institucionais na resposta da Faculdade A aos requisitos externos das diferentes entidades evidencia características de uma **cultura de qualidade reativa**, na medida em que este dá conta da forte dimensão de regulação, que se sobrepõe à autonomia dos atores institucionais, ao mesmo tempo que descredibiliza o potencial de melhoria

que pode advir das ações. Além de referir os mecanismos promovidos pela U.Porto, e “a A3ES que nos vigia constantemente”, afirma que

“temos um, um conjunto muito grande de peças legislativas que nos compartimentam... às vezes demasiado... muitas vezes, demasiado.... Eh, retirando-nos alguma criatividade, até, na forma como gerimos as nossas coisas... obriga-nos às vezes até.. eu vou dizê-lo, vou-me atrever a dizê-lo: a gastar dinheiro indevidamente...”

Para B1, o comprometimento com a resposta aos requisitos externos parece ser superficial, na medida em que, com exceção dos docentes que “sabem que isso é assim”, porque estão envolvidos com os processos de autoavaliação pela A3ES ou em negociações e discussões com a Reitoria, “para os outros não haverá uma consciência tão grande. Há aquilo que a Faculdade pede e eles tentam responder a isso...” sem parecer haver uma preocupação muito grande numa reflexão interna sobre o assunto.

Por outro lado, revela também elementos característicos da **cultura de qualidade reativa** no que concerne a uma forte incorporação das práticas advindas das demandas externas no quotidiano da Faculdade B:

“é um bocado difícil perceber onde é que acabam os requisitos externos e começam os internos. Porque os dois já estão tão... tecidos, não é, nós já não sabemos o que é que é imposto pela... sei lá, pelas regulamentações internas da Faculdade, ou a Universidade, ou pela A3ES, não é? Nós tentamos ter todas em atenção, mas é natural que, enfim, que os regulamentos internos evoluam justamente para dar resposta de uma forma quase automática àquilo que são as imposições externas”.

Também B2 parece evidenciar elementos de uma **cultura de qualidade reativa** no que concerne ao envolvimento dos atores institucionais com as questões da qualidade que, na opinião a entrevistada, é “como tudo, em todos os lados, não é, há uns que se empenham muito e há outros que não se empenham nada!” parecendo ser um envolvimento natural por força dos papéis designados:

“da parte daqueles que estão implicados no... nestes sistemas, mesmo no grupo de investigação, no... no grupo, quer dizer, nos núcleos de investigação (...) de facto existe um envolvimento e as pessoas são envolvidas e as pessoas até excedem o... para além às vezes do razoável na forma como se dedicam à Escola”.

Por outro lado, o discurso da entrevistada relativamente ao eventual envolvimento de mais pessoas parece obstar à eficácia da resposta aos requisitos



externos, na medida em que considera que “quanto mais gente, mais barulho, mais complicado é, não é? Porque também... quer dizer, muitos também não é preciso. É preciso, poucos, se calhar e bons”. E embora admita que “por vezes esses poucos e bons são sempre os mesmos em tudo” e fosse necessário “diversificar um bocadinho”, reconhece “a importância de serem às vezes sempre os mesmos, porque contaminam também os vários órgãos, e portanto... não há uma fragmentação, portanto, há uma espécie de malha que... é mais construtiva, nesse lado...”.

Também os mecanismos que promovem a partilha dos espaços de decisão da Universidade resultam, na opinião da entrevistada, numa subversão da intenção de partilha, transformada numa ação de vigilância. A dimensão de regulação forte afere-se do entendimento de que estes mecanismos, embora permitam o acesso das Faculdades aos lugares de decisão, servem também o propósito de controlo: “Tem um pau de dois bicos! Por um lado, nós expomo-nos todos, mas também é mais fácil de nos controlar! (risos)”. Discutindo a importância do papel de alguns órgãos, refere, relativamente ao Senado, “que eu sinceramente... dispensava. Acho aquilo uma perda de tempo!”. Embora reconheça a vontade da Reitoria de abrir às Faculdades os espaços de decisão, considera que “aquilo já está tudo quase decidido, definido”, parecendo notar-se o sentimento de autonomia limitada e falta de confiança nos reais contributos de todos os elementos para a mudança: “Porque eles decidem tudo! Não é, aquilo está tudo decidido, porque o orçamento é curto, portanto... (risos) quer dizer, não há muito por onde fugir”, sublinhando que o comprometimento da comunidade académica é fraco.

Já na opinião de B3, as dificuldades na monitorização da qualidade estão cimentadas justamente na forte existência de mecanismos externos, nomeadamente de carácter inquisitório, “que vem da inquisição, é muito endógeno até da própria ideia de Escola - vem desse grande inquérito, que a Escola se tornou”, e, por outro, na assunção de que estes mecanismos são fundados “na expectativa de um resultado”, que definem a avaliação como “alguma coisa que espera um resultado final”. Esta conceção é, na opinião do entrevistado, não só inibidora de uma gestão corrente da qualidade partilhada:

“Tudo aquilo que seria “envolvimento”, está logo posto de parte aqui, porque estamos com um objetivo que é o resultado da avaliação e não o objetivo do conhecimento ou do trabalho que estamos; que deveríamos estar a fazer numa situação mais natural.”;

como prejudica a qualidade da relação no processo de ensino/aprendizagem:

“[na área científica em presença], temos uma responsabilidade com a singularidade de cada um dos estudantes, com as suas vivências e com as suas experiências pessoais; a partir do momento em que temos um mecanismo que diz que nós temos é que atingir aquele alvo, tudo isso se dissipa!”;

assim como concentra o enfoque num objetivo (resultado) que, na área em presença, é menos importante que outro – o processo de aprendizagem:

“resulta também muito em caminhos pré-definidos e pouco empíricos; (...) [na área em presença] estamos a falar mais sobre experiência, sobre qualquer coisa desconhecida, com o... portanto, que não tem nada a ver com esses resultados a atingir.”;

como ainda faz desaparecer a reflexão sobre o processo de aprendizagem: “se a avaliação se tornou nalguma coisa que é traduzida num resultado ou num objeto que depois é o final, impediu a reflexão sobre isso”.

Para este entrevistado, também o facto de os mecanismos de promoção de melhoria contínua dos processos de ensino/aprendizagem e investigação existentes serem exclusivamente externos é problemático, na medida em que são redutores na promoção de mecanismos próprios: “Eu acho que a Faculdade mais se sujeita a outros mecanismos que vêm de fora; que não a deixam pensar... que não a deixam pensar nos seus próprios mecanismos”. Refere que, quer ao nível da Faculdade, quer ao nível da Universidade, “a maior crítica que eu faço é que não temos mecanismos de autoavaliação”, sugerindo um nível de compromisso da comunidade académica fragilizado pela ausência de autonomia face às imposições externas.

A análise das perceções deste entrevistado permite-nos perceber que características de uma **cultura de qualidade reativa** parece ser o resultado da evolução dos mecanismos externos de garantia da qualidade, que passaram a ter uma dimensão de regulação externa forte na gestão quotidiana da Escola. Para o entrevistado atualmente não existe um forte envolvimento dos diferentes intervenientes nos processos para a qualidade, decorrente das especificidades da área em que se insere, salientando também a predominância da autonomia individual dos indivíduos: “pelas características até da própria Faculdade e da área em questão, as coisas estão relativamente individualizadas e o Professor tem a sua autonomia - e isto num certo sentido é muito bom”. Por outro lado, a sua descrição do impacto que os mecanismos externos, descritos como “mecanismos de vigilância, de facto, e de

controlo”, que só recentemente surgiram - “porque acho que na Faculdade nos últimos dois, três anos começaram a aparecer”, parece dar conta de um compromisso superficial com a qualidade conforme é entendida externamente, perante a qual os elementos da Faculdade procuram meramente dar resposta aos requisitos impostos sem manifestarem um forte envolvimento com a qualidade:

“Eu acho que neste momento eles funcionam até mais como... (...) sinetas, como alarmes, de que alguma coisa está errado” / “quando há algum problema, que eventualmente já deveria estar até sanado nas próprias aulas, com a própria envolvimento, etc., quando isso não acontece, são os próprios estudantes que se socorrem desses mecanismos”.

*Regulação e normatividade da prestação de contas (influência dos processos promovidos pelas entidades externas na organização interna para a qualidade)*

A1 e A2 parecem manifestar algum sentimento de obrigatoriedade no cumprimento de processos promovidos pela Universidade e mesmo pelas entidades do Estado. A prestação de contas à sociedade, famílias, pais, estudantes, etc., é processada por via dos diferentes instrumentos externos à Faculdade, nomeadamente os relatórios de atividades da Universidade e os inquéritos promovidos pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (como é o caso do RAIDES e do REBIDES), “que somos obrigados a... a responder não é... e a prestar contas... regularmente..” (A2). No caso dos processos promovidos pela A3ES, A1 e A2 revelam apenas “o peso do trabalho, que é bastante árduo!” (A1)

Para A3, os processos de avaliação e acreditação desenvolvidos pela A3ES não representam significativa importância no desenvolvimento de práticas para a Faculdade, na medida em que têm bastante peso, mas “a A3ES já começa a ser assim tipo chapa quatro”.

Também a sua opinião sobre outros mecanismos de prestação de contas definidos nos quadros normativos em vigor, como é o caso da monitorização do corpo docente, parece evidenciar elementos de uma cultura de qualidade reativa, na medida em que, embora a dimensão de regulação seja forte no que concerne aos procedimentos de definidos legal, estatutária e regulamentarmente, essa mesma dimensão parece enfraquecer a de grupo, na medida em que não existe controlo grupal do processo, exemplificando que

“nós às vezes temos discutido, o que é que nós fazemos a um professor que... que se recusa dar boas aulas? Um professor que não faz apontamentos, um professor... Que é que podemos fazer?! Não podemos despedi-lo, sequer! Ele se tiver nomeação definitiva... não podemos sequer despedi-lo! Que é que fazemos? Nós não temos ferramentas, formais, para tomar atitudes!”.

Parece ainda transparecer a assunção da inevitabilidade desta ausência de instrumentos quando reconhece que as dificuldades atuais no reforço da equipa docente não facilitam a tomada de medidas: exemplificando com a existência de docentes que não têm perfil adequado para lidar com estudantes do 1.º ano e aos quais não deviam ser atribuídos estes discentes, admite que

“os departamentos às vezes também não têm meios para pôr outras pessoas... E portanto... O balanceamento é difícil, não é; principalmente quando os recursos são parcos como... como está a acontecer, não é. Eu não posso contratar gente... e portanto tenho que fazer uso daquilo que tenho”.

B1 considera que o peso dos processos de avaliação e acreditação desenvolvidos pela A3ES no desenvolvimento das práticas para a qualidade da Faculdade B “é relativamente grande, porque existem... enfim, existem uma série de imposições da A3ES a que nós temos que dar resposta e que nos obrigam a estar continuamente atentos a isso, não é?”. De facto, apesar de este processo contribuir para “ter a casa arrumada”, reconhece que “em termos de contributos negativos, o peso também é muito grande, sobretudo numa Faculdade pequena como a nossa”, salientando o trabalho “muitíssimo pesado”, cuja coordenação recai, no caso da sua Faculdade, apenas no diretor de cada ciclo de estudos e uma pessoa dos serviços administrativos, admitindo: “nós fizemos outsourcing de muito trabalho para os docentes, mas depois todo aquele trabalho teve que ser coordenado por duas pessoas e isso é... muito difícil”.

Para B2, os processos de avaliação e acreditação desenvolvidos pela A3ES são objeto de desconfiança:

“Tenho tantas dúvidas acerca desse tipo de instrumentos de verificação e de validação... e de interesses... porque existem conflitos de interesses (...) Eu não acredito em nada disso; (...) sinceramente eu... em relação a esse sistema da acreditação, ponho tudo em causa.”

De facto, a entrevistada considera que, nos domínios científicos em que a Escola se insere, com uma dimensão muito pequena em relação a outros, existe a

inevitabilidade do conflito de interesses, pois, na sua opinião, “as Escolas são muito próximas! O território português tem uma dimensão muito curta!”, considerando ainda que a aplicação de modelos de avaliação iguais para realidades distintas não tem lógica: “os modelos não podem ser os mesmos! Não podemos importar modelos e aplicá-los a realidades que são distintas; não faz sentido nenhum!”. Apesar disso, a entrevistada admite que a sua implementação teve algum impacto positivo na organização interna para a qualidade, na medida em que o processo de autoavaliação

“mudou. E isso é bom. É bom, sendo que... obriga-nos... Nós, pronto, somos pessoas, normalmente somos preguiçosas; todos, não é; deixamos assim uma espécie... Para mudar tem de ser quase por... sermos empurrados, não é? Pronto, isso por um lado, isso funciona assim, obriga-nos a refletir e a pensar o que é que temos que mudar e não sei quê... certo. E isso é bom!”

Mas lamenta: “É pena é que tenha que ser, por exemplo, por mecanismos externos!”, salientando o fraco envolvimento da comunidade académica.

Também B3, que analisa os efeitos na perspetiva da organização dos processos de avaliação e acreditação pela A3ES, considera que o seu impacto na organização das Universidades e Faculdades para a qualidade “é completamente esquizofrénico”. A forte dimensão de regulação gera desconfiança na forma como se organiza na designação dos painéis, bem como no papel homogeneizador dos ciclos de estudos em avaliação, enfraquecendo ainda a coesão interna no que toca à autonomia limitada dos membros para inovarem. Considerando que o seu surgimento “foi um monstro que também saiu, em certa parte, a partir da universidade” para lidar com os problemas gerados pelo aumento de universidades e institutos que surgiram nos últimos anos, o entrevistado observa que “o feitiço virou-se contra o feiticeiro, por uma razão muito simples: porque a lógica é sempre a da competitividade”, nomeadamente no que concerne à constituição dos painéis de avaliação: “vai-se buscar o profissional que não pertence, que não tem qualquer relação com aquela instituição. Normalmente, isso é concorrência!”. Relativamente aos ciclos de estudos em avaliação, B3 afirma que

“o pressuposto ou ideia de qualidade é de que os senhores do painel conhecem na sua faculdade. Então a tendência é para homogeneizar mais uma vez. Eh... Ou para extinguir aquilo que não, não está dentro da conceção desses... desses painéis”.

Salienta também que estes processos cortam a inovação, nomeadamente no que diz respeito à criação de ciclos de estudos em áreas emergentes:

“Porque... uma área nova! Abre uma área nova: Se a área é nova, não temos painel! Quem é que vai avaliar aquilo? Vai ser sempre alguém que não percebe do que é que se está a passar ali”.

B3 considera ainda que os requisitos externos para a qualidade, de natureza homogeneizante, nomeadamente aqueles que visam a obtenção de um resultado final, têm um efeito subversivo na atividade da Universidade e da sua Faculdade em particular, especialmente quando colocam em risco as particularidades individuais daqueles que a frequentam. Refletindo sobre os efeitos da homogeneização, o entrevistado questiona:

“O que é que seria a qualidade? É um... É um [profissional] que sai (do ponto de vista de quem manda aqui, não é, que é o mercado de trabalho, os empregadores, os tais administradores); o [profissional] que vai integrar-se nesse mercado de trabalho e vai-se portar bem, segundo o que esses administradores dizem que deve ser um [profissional]?“

Para B3, qualidade deve significar o oposto, nomeadamente nas áreas temáticas da sua Faculdade, pois, nesses casos, “normalmente, a qualidade, até tem a ver com uma certa irreverência sobre isso, uma singularidade, mais uma vez, que sai fora desse plano da, da homogeneização!”. Concretiza essa subversão referindo que a sua Faculdade

“trabalhava muito sobre a identidade... a identidade... ou seja, que, que iria ter consequências no, na, no lado autoral do estudante, etc., até isso, cada vez, é menos trabalhado, precisamente por causa destes mecanismos. E então, aquilo que é mais trabalhado são princípios técnicos de execução para que o estudante vá para o mercado de trabalho e saiba executar!”

Os efeitos da perda de identidade sentem-se, pois, não apenas no investimento numa educação para as singularidades dos estudantes, mas também na própria Faculdade:

“Portanto, aquilo que uma Faculdade até era conhecida por trabalhar, essencialmente, estudantes que depois.. que teriam uma identidade marcada, eram autores, etc, até isso se está a perder, precisamente por estes mecanismos que estão instituídos”.

### - ***Cultura de qualidade regenerativa*** -

Importa recordar que a cultura de qualidade regenerativa, construída a partir do “way of life” igualitário, pressupõe a existência de uma dimensão de grupo forte e uma dimensão de regulação fraca. Isto é, o nível de regulação é baixo, beneficiando a implementação e desenvolvimento de mecanismos internos (ainda que consciente das demandas externas), enquanto o grau de envolvimento do grupo de pertença nas ações para a qualidade é elevado, privilegiando estas dimensões mecanismos de gestão da qualidade, em detrimento de mecanismos de garantia e/ou avaliação da qualidade.

Relembremos que a análise do Manual da U.Porto resultou na aferição de que este é o tipo-ideal de cultura de qualidade predominante de entre os tipos-ideais de cultura que aquele instrumento promove. Naquele documento, características configuradoras da ***cultura de qualidade regenerativa*** são visíveis, por exemplo, no que concerne à autonomia científica e pedagógica das Faculdades na gestão da aprendizagem dos estudantes e na gestão do pessoal docente centrada nas especificidades das suas áreas, como também na promoção uma agenda própria das Faculdades para a melhoria da qualidade em termos de gestão dos recursos materiais e serviços de apoio aos estudantes.

Para identificarmos elementos que caracterizam este tipo-ideal de cultura, analisámos o conteúdo das entrevistas com vista à identificação de unidades de sentido que vão de encontro às seguintes dimensões e categorias de análise, respetivamente: mecanismos internos – envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com a recolha e análise sistemática de dados com o objetivo de promover uma reflexão coletiva e a melhoria contínua; mecanismos externos – regulação e normatividade das práticas de gestão da garantia da qualidade (influência do Manual da U.Porto na gestão da qualidade; Mecanismos promovidos pela Reitoria para a troca de boas práticas).

*Envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com a recolha e análise sistemática de dados com o objetivo de promover uma reflexão coletiva e a melhoria contínua*

As percepções de A1 e A2 da Faculdade A relativas aos mecanismos de melhoria contínua dos processos de ensino/aprendizagem revelam um elevado comprometimento institucional com a criação de instrumentos que reflitam a qualidade das atividades da Faculdade, ao mesmo tempo que permitem a identificação de aspetos a melhorar no seu desempenho. Assumem que esta “tem como objetivo promover a qualidade; uma cultura de qualidade e claro a melhoria contínua” (A1), entendendo que a existência do Gabinete de Gestão, com cerca de 13 anos, assim o demonstra, nomeadamente através da produção de diversos estudos e indicadores de desempenho de ensino, aprendizagem e investigação, em utilização permanente, que permitem a identificação das necessidades de ação de forma a “promover a melhoria nas situações em que o desempenho é... é mais baixo, não é?”.

Será importante notar que, embora Harvey e Stensaker atribuam a existência de gabinetes de qualidade a elementos promotores de uma **cultura de qualidade reativa**, na medida em que, na opinião dos autores, servem o propósito de dar resposta aos requisitos externos de uma cultura de qualidade “externally constructed, managed and imposed, with little or no sense of ownership” (2008: 436), entendemos, a partir da análise dos dados recolhidos, quer no já referido Regulamento Orgânico da Faculdade A, quer nas entrevistas, que este gabinete não tem um mero propósito de emissão de respostas aos requisitos externos (embora lhe caiba também essa função), mas uma missão de edificação de sistemas de qualidade que sirva, acima de tudo, os requisitos internos de toda a comunidade académica da Faculdade, sendo-lhe atribuída autonomia para a criação de ferramentas que permitam a melhoria contínua dos processos de ensino/aprendizagem e investigação, o que parece evidenciar elementos da **cultura de qualidade regenerativa**.

O alcance de resultados parece ser um importante fator na gestão das atividades da Escola, na medida em que os colaboradores salientam vivamente os bons resultados, como é o caso da captação dos melhores estudantes, da empregabilidade e das boas classificações nos *rankings* nacionais e internacionais relativas à produção de investigação, assumindo que “normalmente a tomada de decisão é feita com base em.... em indicadores” (A1). Por exemplo, no caso do impacto das publicações científicas, referem que o mesmo é analisado, sendo depois



levado “ao Conselho Científico e às outras estruturas todas de coordenação; e também são analisados e é visto o que é que se poderá fazer para melhorar”.

A preocupação própria da Faculdade A demonstrada por A1 e A2 com o seu público e interesses específicos evidencia a ideia de que a melhoria contínua é por si só uma forma de prestação de contas. Embora reflitam a consciência das expectativas do contexto externo, a elaboração de dados próprios da Faculdade, como relatórios de atividades, de contas e de sustentabilidade, que são disponibilizados à sociedade em geral, entendidos como “prestação de contas a outro nível, não é, em termos sociais, em termos ambientais...” (A1), determina a existência de um plano coordenado para a sua própria regeneração também em níveis que ultrapassam as dimensões de ensino/aprendizagem e investigação.

A análise das perceções de A3 sobre os mecanismos que a Faculdade A promove tendo em vista a melhoria contínua do processo de ensino/aprendizagem leva-nos a afirmar, conforme já aferimos na análise das perceções de A1 e A2 da mesma Faculdade, que, mais do que o compromisso com o cumprimento dos mecanismos definidos centralmente, a Faculdade A tem uma agenda própria para a qualidade, sendo evidente um forte compromisso com os seus intervenientes, que supera os processos definidos centralmente. Tal é visível, quer na implementação de iniciativas de inovação e formação pedagógica:

“temos uma iniciativa que é muito “Faculdade A”, eh... que também já transborda, neste momento, para a Universidade, que é o Laboratório de Ensino e Aprendizagem, que foi montado aqui há uns anos atrás, e que continua a funcionar”;

quer também na monitorização do percurso dos seus estudantes:

“Neste momento estamos com uma linha de ação de seguimento e intervenção, quando necessário, junto dos estudantes do primeiro ano... (pausa) para detetarmos, o mais cedo possível, digamos, as dificuldades que eles estão a ter”;

como ainda na monitorização da relação da Faculdade com os diplomandos e entidades empregadoras:

“Complementarmente ao esforço que a própria Reitoria faz de análise, de empregabilidade, etc., nós próprios aqui também temos alguns inquéritos que realizamos às empresas e os antigos estudantes: Vamos saber qual é a aceitação dos nossos estudantes no mercado de trabalho...”

parecendo evidente que os mecanismos específicos promovidos pela própria Faculdade, nomeadamente ligados à empregabilidade e às entidades empregadoras, parecem ter um grau de importância muito elevado na gestão interna da qualidade:

“muito principalmente, muito principalmente, aaah, os contactos que vamos ter com as empresas, que são os empregadores dos nossos estudantes. (...) além daqueles estudos que a Reitoria faz da empregabilidade, nós também vamos fazendo isso. Nós temos um serviço de empresas que realmente contacta com as empresas para promover coisas e que ouve as empresas, e que vem aqui trazer, de vez em quando, *olhe que estamos a ter este problema, estamos a ter aquele...* e portanto, isso, talvez de um ponto de vista um bocadinho mais informal, não é, mas que é um feedback muito bom para nós, muito bom”.

Refere ainda que, no âmbito dos projetos,

“quando uma empresa nos procura para um projeto é porque sabe que nós trabalhamos bem. E portanto aí também é uma forma de nós vigiarmos a qualidade dos nossos produtos, quer em termos de formação, quer em termos de investigação, não é?”

Também outras informações veiculadas pelo entrevistado relativas às comissões de acompanhamento permitem perceber que a participação dos atores institucionais é forte, na medida em que o entrevistado refere o seu papel ativo na gestão corrente dos ciclos de estudos: os estudantes “colaboram também com o diretor de curso em muitas outras atividades... se calhar na elaboração de calendários de exames e, pronto, tudo isso”; a preocupação pelo maior envolvimento possível do grupo de pertença, manifesta-se, também, no caso dos ciclos de estudos de maior dimensão, para o que são criadas, a partir das comissões de acompanhamento, estratégias de auscultação de todos os intervenientes: estas têm uma

“estrutura em árvore; portanto, a comissão de acompanhamento em vez de ter setecentos estudantes para dialogar, já só tem uma dúzia deles, que por sua vez, tentarão obter informação dos respetivos anos, eh... primeiro, segundo, terceiro e por aí em diante, não é?”

A3 refere também, além dos inquéritos pedagógicos e comissões de acompanhamento, que o entrevistado considera que “têm muita força quando quiserem funcionar bem! Muita força, mesmo!”, um instrumento interno da Faculdade A de gestão da qualidade que promove o o envolvimento da comunidade académica: a realização de reuniões semestrais entre diretores dos ciclos de estudos e os respetivos docentes, que permite a partilha de informações e decisões no grupo de pares. Exemplificando situações de decisão conjunta, como a calendarização de avaliação, salienta também, reportando-se à sua anterior experiência como diretor de

ciclo de estudos, a importância destes momentos na veiculação de assuntos de interesse e debate: “Mas era também um local de discussão e de informação! Eu levava a essas reuniões, quando diretor de curso, levava a essas reuniões as informações que eu tivesse, vá... do mais variado possível!”.

B1 salienta, em termos de resultados dos ciclos de estudos, a tentativa de a Faculdade B os tornar o mais públicos possível, nomeadamente através da promoção de exposições nas quais o trabalho dos finalistas é divulgado, estando “também a trabalhar numa publicação desta... sobre esta exposição de finalistas”, referindo ainda a importância dos estágios no final dos ciclos de estudos, “porque nos põem em contacto muito direto” com outras unidades orgânicas da Universidade e os tecidos empresarial e económico, parecendo existir uma preocupação com o alcance de diversos atores-chave e parceiros da escola na disseminação dos resultados.

No caso de B2, a dimensão de grupo é fortalecida quando assinala, por exemplo, as reflexões internas que permitem uma partilha de decisões na gestão corrente dos processos de ensino/aprendizagem: tirando partido dos dados que ficam registados automaticamente nos relatórios das unidades curriculares - “a única coisa que aparece lá são aquelas *pies*, aquelas *tartes*, com o número de alunos que chumbaram e que passaram”, promovem discussões internas:

“vertemos esta informação é para.... para sede de departamento; em departamento escutam-se situações. E tem a ver com a distribuição de serviço; e tem a ver com o número de turmas; e tem a ver com o número de alunos por turma; tem a ver com as condições de trabalho, etc., etc., etc. E discute-se, de facto”.

Para B3 compreensão e a partilha das diferenças, dos conflitos e dos dissensos - “reunir os vários campos e pô-los em confronto!” - são, na opinião do entrevistado, os mecanismos mais eficazes de gestão da qualidade, na medida em que preservam a identidade e as aspirações de todos os membros na Universidade. Refere que “são mecanismos até bastante simples, que se começaram a perder”.

De notar ainda que, para este entrevistado, “o conhecimento não tem nada a ver com ser punido ou ser recompensado”, mas sim “com relações e desejos” daqueles que o procuram: “a qualidade deve ter a ver alguma coisa com o prazer. O prazer de conhecer” (o que parece fortalecer a importância do comprometimento com as aspirações dos atores institucionais). A gestão da qualidade deve por isso assumir-

se como um conceito mais abstrato, que deve ser considerado numa perspetiva de compreensão e não de recompensa e punição:

“como é que se avalia isso? (...) Acho que, quando estamos envolvidos num conhecimento, numa certa maneira de conhecer, podemos perceber se as pessoas estão envolvidas e com prazer nisso...” / “Mas... aaah, precisamos de mecanismos para verificar isso? É que não estamos aqui a falar de questões que são “verdadeiro ou falso”, tem mais a ver com relações muito mais difíceis, mas ao mesmo tempo muito mais naturais e perceptíveis, que são *sinceridades!*”.

Acredita, por isso, que o comprometimento com a satisfação do grupo de pertença é o meio mais eficaz de atingir a qualidade, sem necessidade de mecanismos que regulem a sua verificação “se as pessoas estiverem a trabalhar – e sabem que estão a fazer aquilo que querem, etc. -, de certeza que teremos qualidade!”.

Refletindo sobre a gestão da qualidade na sua Faculdade e na própria Universidade, B3 considera que

“se há instituição que deveria estar a olhar para o conhecimento e a pensar sobre ele, não é? Pensar sobre ele e não sujeitar-se ao que vem de fora, deveriam ser as instituições como a Universidade e como a Faculdade”.

Numa reflexão sobre a importância de procedimentos de autoavaliação das universidades, B3 entende que

“uma maneira que poderia ter algum efeito esta... esta paródia da avaliação era, realmente, as próprias instituições terem mecanismos de autoavaliação... Aliás, a A3ES foi criticada por isso, pelo, pelo “avaliador mor” da, da Comunidade Europeia. Ou seja, não está a instituir os mecanismos de autoavaliação, eh... nas próprias... eh... nas próprias unidades que avaliam. Mas de facto nem é ela que tem que instituir; são as próprias unidades que têm que pensar sobre os... seus mecanismos de autoavaliação”.

*Regulação e normatividade das práticas de gestão da garantia da qualidade (influência do Manual da U.Porto na gestão da qualidade; Mecanismos promovidos pela Reitoria para a troca de boas práticas)*

Elementos da **cultura de qualidade regenerativa** parecem ser predominantes nos discursos dos diferentes entrevistados no que concerne aos mecanismos promovidos pelos órgãos centrais para a gestão da qualidade e para a troca de boas práticas. Apesar de os discursos aparentemente se distanciarem, várias

características da cultura de qualidade são evidentes (e nalguns casos, até, as mesmas).

As perceções dos entrevistados A1 e A2 sobre as questões focadas no peso dos processos geridos externamente na gestão interna da qualidade refletem a ideia de que as preocupações da Faculdade A com a qualidade antecedem a existência de mecanismos formais, cuja implementação não representou especial valor acrescentado ao trabalho já praticado nesse sentido. Para os entrevistados, os mecanismos definidos no Manual da Qualidade da U.Porto parecem ser encarados numa perspetiva com características de uma **cultura de qualidade regenerativa**: A1 e A2 consideram, à semelhança do que acontece com os processos desenvolvidos pela A3ES, que são essencialmente procedimentos de que já dispunham na Faculdade A, revelando coordenação entre os desenvolvimentos internos com a regeneração interna por via da integração dos processos de avaliação da qualidade externos nas suas práticas. Esta perspetiva parece estar patente no exemplo dados pelos entrevistados quanto à existência de um inquérito pedagógico próprio a partir do qual se identificava “quais eram os pontos fracos em cada curso, os pontos fortes, não é; isso era... uma coisa que era âmbito de análise e depois medidas, de implementação de algumas medidas...” (A1). Este inquérito terá estado em uso antes da implementação dos inquéritos da U.Porto: “Depois houve esta mudança para o da U.Porto, tivemos que adaptar, mas pronto”.

Os entrevistados referem que os dados solicitados para o preenchimento dos relatórios anuais, entretanto suspensos no seguimento do preenchimento dos guiões de autoavaliação da A3ES, são, em grande parte, indicadores que a Faculdade A já monitorizava antes da implementação destes processos. Embora o formato dos dados pedidos possa ser diferente, referem que

“novos não há... Nós até fazemos trabalho extra, para além desses, porque achamos pouco... por exemplo, ter números dos ciclos de estudos, achamos pouco o que eles nos pedem e temos mais indicadores que avaliam isso” (A1).

O próprio exercício de elaboração da análise SWOT é um procedimento que, embora não no mesmo formato, já era produzido antes, por implementação da Universidade, nomeadamente através da plataforma SIGARRA, no âmbito dos relatórios de ciclos de estudos. Embora pareça transparecer uma característica configuradora da **cultural de qualidade reativa** - a preocupação pela mera

conformidade com os pressupostos da qualidade e a prestação de contas, reconhecemos também características da **cultura de qualidade regenerativa**, na medida em que é fortemente evidenciada a existência de uma agenda própria da Faculdade para a qualidade:

“E antes de haver a mudança no SIGARRA, já era produzido... já era produzido o relatório de monitorização aqui na [Faculdade A]. Que era uma versão... vá, eu diria simples, mas muito objetiva, muito pragmática, até, que continha uma série de indicadores... chave” (A2).

Por outro lado, os entrevistados demonstram o comprometimento com a integração na agenda da Faculdade dos processos de gestão da qualidade promovidos centralmente: identificam a existência do grupo recentemente criado para a qualidade, no qual esperam que haja uma evolução na troca de boas práticas entre as Faculdades, nomeadamente através da avaliação por via de auditorias internas entre unidades orgânicas, nas quais “naturalmente vai haver sempre uma interação, nem que seja forçada, pelo que nos espera, mas...” (A2).

Já A3 dá conta do comprometimento da Faculdade A com os mecanismos promovidos centralmente para a gestão da qualidade, nomeadamente no que respeita aos processos de ensino/aprendizagem, salientando vivamente, porém, o dinamismo e proatividade da sua Escola criação de uma agenda para a gestão qualidade que, na opinião do entrevistado, contamina as restantes unidades orgânicas. De facto, salienta que

“a Reitoria está-se a preocupar com a parte pedagógica. Sente-se, de há alguns anos a esta parte, a preocupação. Eh, e reflete isso nos regulamentos, na forma como aconselha a que os concursos sejam feitos, etc. E depois em paralelo, estas ações de formação, que têm sempre muita utilidade, acho eu...”.

Por outro lado, o comprometimento interno da Faculdade A com a gestão da qualidade é também assinalado na identificação de iniciativas próprias que proactivamente se alastram às restantes Faculdades, como “aquela iniciativa do *De Par em Par*, por exemplo; que já foi copiada por outras Escolas, também, e que é, enfim, é um contributo”. Também na referência ao CCMEUP, volta a salientar a proatividade da Faculdade A, na medida em que, na sua opinião, muitas das temáticas abordadas naquele âmbito são matérias de reflexão sobre as quais a sua Escola já se debruçou, considerando por isso que é uma Faculdade vanguardista:

“Algumas discussões têm sido muito interessantes... outras, enfim, a mim soam-me um bocadinho a *Dejá vu*, porque... aqui na Faculdade A temos tido muitas preocupações em vários domínios e, portanto, quando aparecem essas coisas na Reitoria nós aqui já temos a funcionar... Nós, em vá... em alguns cursos, nomeadamente, aqui na Faculdade A alguns cursos já eram praticantes de modelos de Bolonha mesmo antes de Bolonha aparecer... portanto, gosto de dizer isto... (risos) Estamos à frente!”.

Importa ainda reter o discurso de A3 quando, convidado a acrescentar algo sobre a cultura de qualidade da Faculdade A que não tivesse tido oportunidade de referir, afirma ainda que a cultura de qualidade sempre esteve nas preocupações da Faculdade A, salientando a sua proatividade, nomeadamente na figura de A6, seu antecessor na direção de um ciclo de estudos e enquanto diretor da Faculdade:

“Foi ele que inventou grande parte destas regras! As comissões de acompanhamento e as reuniões de acompanhamento semestrais, foi ele que inventou tudo! No curso de EI. Foi ele que pôs em marcha, no curso de EI, ainda antes... nem se falava quase em Bolonha”.

No caso da perceção de B1, os traços de ***cultura de qualidade regenerativa*** também estão presentes no que respeita ao comprometimento com a incorporação das práticas definidas centralmente, nomeadamente do ponto de vista

“daquilo que são as imposições burocráticas para o corpo docente, parece-me que os mecanismos não são tão pesados quanto isso! Obrigam a uma disciplina que... que não era habitual, aqui, há muitos anos atrás, mas que se tem tornado uma... cada vez mais a norma (...). E que acaba por ter efeitos bastante positivos”<sup>4</sup>.

Ao mesmo tempo, denota uma vontade de rever outras práticas orientadas pelo Manual no sentido de serem igualmente incorporadas na agenda para a melhoria da Faculdade: assumindo que os relatórios das unidades curriculares ocorrem em épocas nas quais os docentes estão já menos disponíveis para o cumprimento da tarefa (final de semestre), razão pela qual “não têm sido tão eficazes como seria desejável”, revela, no entanto: “mas isso é uma coisa que nós estamos a tentar mudar! Isso e os relatórios de curso, ou dos ciclos de estudo”. Também no caso dos inquéritos pedagógicos, o entrevistado revela esforço no sentido de otimizar este instrumento, procurando incentivar os estudantes a preencher os inquéritos pedagógicos em seu próprio benefício, contribuindo também para a melhoria da qualidade da Escola:

“sempre que eu, enquanto diretor da licenciatura, sou confrontado problemas ou com apreciação positiva de algum docente por parte dos estudantes, tento relembrar-lhes sempre

---

<sup>4</sup> Referindo-se a fichas de unidades curriculares.

que devem preencher os inquéritos pedagógicos. *É se vocês gostam muito do Professor X, exprimam, não é; não deixem de lado; ou se têm problemas com o Professor Y, obviamente...*”.

B1, salienta também mecanismos promovidos pela Reitoria para a troca de boas práticas, como a realização de “algumas ações de formação” e o CCMEUP, cujos resultados considera que se “vão fazendo sentir” mas de forma indireta, “porque nos chegam via Conselho Pedagógico, por exemplo...”.

No caso de B2, a influência de procedimentos descritos no Manual da U.Porto parece ser preterida por uma gestão mais interna da qualidade, embora pareça existir uma vontade de tirar proveito de alguns dos seus instrumentos. No que concerne às fichas das unidades curriculares, constata-se a disponibilidade para a revisão dos procedimentos no sentido de tornar este instrumento mais eficaz, na medida em que B2 considera que “os alunos têm o direito a saber como é que vão ser avaliados e essas... tudo, não é? Portanto, e isso a ficha da unidade curricular tem que estar online”. Mas reconhece dificuldades na promoção da otimização deste instrumento, manifestando preocupação pela resolução de problemas: considera que o instrumento facultado centralmente para o efeito (SIGARRA) tem sido ineficaz, sendo necessárias medidas que corrijam as dificuldades, para o que exemplifica:

“ainda para mais a porcaria do SIGARRA... (...) por exemplo, o Assistente coloca a ficha, certo? Mas como o regente não validou, não aparece! Portanto, podia lá ficar, assim... visível para o... pelo menos para o aluno saber o que é que... o que é que o Professor vai dar, não é? Mas não aparece!”.

No que se refere aos mecanismos em prática na U.Porto, B3 apresenta considerações que salientam a sua discordância com a forma como atualmente se operacionalizam, mas apresenta sugestões que parecem salientar a importância que este atribui à existência de mecanismos eficazes de gestão da qualidade.

Por exemplo, no que respeita ao preenchimento de múltiplas fichas e formulários, considera que se traduzem numa “catrefada burocrática”, representando um grande acréscimo de trabalho para os professores. Critica, por outro lado, a automatização do preenchimento dos relatórios das unidades curriculares, “mais uma vez, numa base quantitativa”, na medida em que não promovem uma efetiva reflexão crítica sobre o trabalho realizado. Na sua opinião,



“um professor, de facto, deveria, pelo menos, pelo menos, fazer uma reflexão, uma reflexão sobre aquilo que fez no seu ano letivo. E esse relatório devia ser a base em que depois podia disparar para o resto dos formulários que andam para aí”.

Também as suas considerações sobre os mecanismos existentes e aqueles que deveriam existir no que respeita à troca de boas práticas demonstra uma forte preocupação com um elevado compromisso com o grupo de pertença, nomeadamente através da criação de instrumentos que estejam alinhados com as aspirações de todos os membros da instituição. Sobre a atualidade, considera que, embora os mecanismos existentes possam ter “efeitos benéficos, na partilha, até...”, são tendencialmente promotores de homogeneização e controlo. Dando o exemplo do “De Par em Par”, afirma: “a tendência é: olhei para uma boa prática numa Faculdade e acho que é uma boa prática, então vou importar para a outra Faculdade...”, considerando que

“tudo isto é contrário àquilo que eu acho que uma Universidade deve ser! Ou poderia ser, que é precisamente olhar para as suas várias Faculdades e entender as singularidades dela! E porque é que aquelas coisas funcionam bem nas suas singularidades!”.

Para o entrevistado, aquilo sobre o que a Universidade e as Faculdades se deviriam debruçar é naquilo que “são questões de tensão; são questões de dissenso; são questões de conflito. E essa é que é a riqueza: Conflitos e singularidades! E discutir e partilhar essas diferenças!” (afirmando assim o que parece ser um desejo de alinhamento com as aspirações de todos os elementos da instituição e o compromisso com o grupo de pertença). De facto, o entrevistado considera que, mais que a existência de mecanismos (dimensão de regulação fraca), a reflexão sobre a qualidade

“devia ser até uma coisa bastante mais empírica e natural. (...) Adoro passar por elas [as diferentes Faculdades] e encontrar as diferenças e os conflitos! Não é bem aquilo que supostamente é o sucesso quantitativo que estes mecanismos promovem”.



### 3. Discussão dos resultados

Feita a análise das perceções dos atores institucionais com diferentes papéis e responsabilidades na gestão da qualidade das duas Faculdades de origem procuramos agora, dar resposta à questão de investigação que propusemos: Quais são os tipos-ideais de culturas de qualidade na U.Porto?

Conforme referimos no início desta análise, estas categorias, embora idealmente ligadas, cada uma, a um tipo de cultura, resultaram de um conjunto de matérias sobre a qualidade abordadas em todas as entrevistas, sendo, portanto, assuntos transversais a todos os tipos-ideais de cultura. Parece-nos, por isso, que, por exemplo, a abordagem de matérias como os mecanismos das Faculdades que visam a prestação de contas, intimamente ligada à **cultura de qualidade reativa**, não deve ser exclusivamente discutida à luz das perceções que vão ao encontro deste tipo-ideal de cultura, na medida em que nos parece importante perceber que tipo-ideal de cultura manifestam as perceções de cada entrevistado em cada um dos assuntos que foram abordados nas entrevistas.

Faremos, por isso, uma discussão dos resultados tendo presentes as diferentes estruturas organizacionais para a qualidade, bem como o que parece ser o peso dos papéis institucionais nos tipos-ideais de culturas de qualidade predominantes nas perceções dos entrevistados, elaborando, no fim, uma breve reflexão sobre o peso das culturas científicas das Faculdades na identificação de elementos de culturas de qualidade.

#### *- Estruturas organizacionais para a qualidade –*

O envolvimento dos diferentes atores institucionais com a melhoria contínua dos processos de ensino/aprendizagem e investigação evidencia uma maior tendência para elementos da **cultura de qualidade responsiva**. Mas será também conveniente ter presente que, num dos casos (B3), embora tenha sido manifestada uma empatia por ações para a qualidade características da **cultura de qualidade regenerativa**, foi identificado um conjunto de aspetos no que concerne às práticas

atuais da Faculdade que nos permitiu identificar a **cultura de qualidade reativa**. Parece, portanto, ser evidente a importância de mecanismos que envolvam de forma efetiva a comunidade académica, ao mesmo tempo que poderão funcionar como facilitadores do evitamento de ações que resultem num envolvimento superficial dos atores institucionais, tendente a promover a mera conformidade com as questões da qualidade.

Na Faculdade A, é evidente a confiança dos entrevistados num modelo de organização que permite uma clara definição dos papéis atribuídos a cada um dos atores institucionais, quer porque facilita a participação de todos nos processos de monitorização da qualidade numa Escola cuja grande dimensão dificulta a comunicação, quer porque a definição clara dos papéis permite a responsabilização e o comprometimento dos diferentes atores institucionais. Já no caso dos dois entrevistados da Faculdade B que dão conta de um envolvimento parco dos atores institucionais nos processos de melhoria contínua, importa salientar que ambos nos facultam dados que nos permitem assinalar a importância que as especificidades da área científica em presença têm nesse envolvimento. De facto, importa ter presente que, quer por questões históricas, quer por questões de ordem pedagógica, as práticas de ensino/aprendizagem resultam numa ação focada nas práticas individuais, não favorecendo processos de partilha.

A identificação de elementos promotores culturas de qualidade manifestas nas perceções sobre os mecanismos mais importantes para a monitorização da qualidade é uma temática na qual se verificam algumas afinidades interessantes entre de diferentes Faculdades. No caso da Faculdade A, os elementos da **cultura de qualidade responsiva** estão patentes nas perceções de A1 e A2, na medida em que se compreende dos seus testemunhos que é aquela que melhor se adequa à garantia da qualidade porque, por um lado, por exemplo, a submissão voluntária dos ciclos de estudos a uma certificação de qualidade internacional atribuída pela ordem profissional é uma mais-valia que beneficia todos os atores institucionais e, por outro, porque a atribuição de papéis no cumprimento dos requisitos de qualidade vertida nos documentos reguladores da Escola garante um envolvimento ativo dos diversos atores institucionais. Uma aproximação entre Faculdades acontece quando a análise nos mostra como, ainda que com focos de atenção para questões muito diferentes e

sem prejuízo do que são as práticas atuais e as aquelas que seriam ideais, elementos da **cultura de qualidade regenerativa** são comuns a entrevistados das duas Faculdades (A3 e B3), na medida em que ambos partilham a vontade de assumir como elemento chave da qualidade a participação ativa e comprometida de todos os atores institucionais, quaisquer que sejam os processos. Por outro lado, a regulação é, em ambos os casos fraca, ora porque não prevê alguns dos mecanismos considerados fundamentais, ora porque não é suficientemente abrangente para as diferentes realidades. Já B1 tem uma perspetiva alinhada com elementos da **cultura de qualidade reativa** sobre a monitorização da qualidade, na medida em que os mecanismos em vigor parecem não ser inequivocamente suficientes ou adequados à realidade da Escola porquanto ainda seja necessário perceber melhor o que se passa na relação pedagógica, que favorece um afastamento dos diferentes atores institucionais. B2, por outro lado, manifesta características da **cultura de qualidade reativa**, predominando, à semelhança do que acontece com as suas perceções sobre outras matérias, um sentimento de inevitabilidade na falta de qualidade e incapacidade dos seus membros de promoverem a melhoria dos processos de ensino/aprendizagem, na medida em que essa melhoria está comprometida por dificuldades (espaços, equipamentos e menos estudantes por sala) que a Escola, por si só, não consegue ultrapassar. De novo, a coesão interna característica das **culturas de qualidade responsiva e regenerativa** parece assumir-se como um elemento fundamental para evitar uma cultura de qualidade cuja forte regulação impeça um envolvimento comprometido da comunidade académica com a qualidade.

Também a forma como os entrevistados encaram a prestação de contas é diversa, revelando até algumas discrepâncias entre atores institucionais da mesma Faculdade, ainda que todos salientem a importância do envolvimento da comunidade académica. As perceções de B2 e B3 salientam elementos da **cultura de qualidade reprodutiva**, ainda que por diferentes considerações. B2 dá conta de mecanismos que permitem aferir uma conceção de que a cultura de qualidade está impressa nas práticas de trabalho da instituição, bem como no desenvolvimento de iniciativas desprendidas das normas externas que permitem reproduzir o que a Faculdade faz de melhor. Já B3, considera que a prestação de contas à sociedade é contrária àquilo que a Universidade deve ser (desligada daquela, para a poder mudar), sendo também de notar a sua perceção de que partilha de resultados (que no caso de B1 é

considerada como uma atividade que acrescenta valor à Escola) subverte a conceção de partilha entre Escola e sociedade. Por outro lado, elementos da **cultura de qualidade regenerativa** são partilhados por entrevistados das duas Faculdades: A1 e A2 revelam uma preocupação própria da Faculdade A com o seu público e interesses específicos, para o que, no âmbito das suas competências, promovem mecanismos de prestação de contas direcionados para públicos específicos, ao mesmo tempo que a mesma prestação de contas às entidades externas como a Universidade ou as entidades do Estado merecem algum sentimento de obrigatoriedade; B1, por outro lado, encara a prestação de contas às entidades externas com desconfiança, mas salienta também o investimento em mecanismos próprios de divulgação de resultados à comunidade. Já A3, em alinhamento com elementos da **cultura de qualidade reativa** identificados no requisito 7 do Manual no que concerne à mera prestação de contas às diferentes entidades, lamenta a forte carga legislativa e regulamentar, que retira a autonomia dos atores institucionais, ao mesmo tempo que descredibiliza o potencial de melhoria que pode advir das ações.

Embora o requisito 4 do Manual da U.Porto, relativo à garantia da qualidade do pessoal docente, revele a disseminação de características de uma **cultura de qualidade regenerativa**, no sentido em que, não obstante os constrangimentos impostos externamente à contratação de docentes e à avaliação de pessoal técnico e administrativo afeto à função pública, procura promover um sentido de compromisso com os seus membros, por exemplo, no que respeita ao incentivo ao reconhecimento do mérito, as perceções dos entrevistados parecem não ir ao encontro deste tipo de cultura. Elementos da **cultura de qualidade reprodutiva** estão manifestos na análise de diferentes respostas de entrevistados das duas Faculdades, ainda que seja sempre salientada a importância de um envolvimento da comunidade. Contudo, as características da cultura de qualidade **reprodutiva** manifestam-se por ordens de razão diferentes. No caso de A1 e A2, estas características estão patentes no alinhamento com o estabelecimento de punições e recompensas baseado nos resultados da avaliação da qualidade, estando também presente a afirmação pela iniciativa pessoal e a responsabilização dos indivíduos pelo alcance de resultados, nomeadamente na investigação. Já no caso de B3, embora tenha uma perspetiva que revela características da **cultura de qualidade regenerativa** sobre o que devia ser a avaliação do desempenho, porquanto acredita que a qualidade está garantida quando

os indivíduos tenham plena satisfação no desempenho das suas funções, a sua interpretação sobre a avaliação do desempenho é característica da **cultura de qualidade reprodutiva**, na medida em que funciona num sistema de videojogo no qual a atribuição e remoção de pontos representa a recompensa e a punição. Por outro lado, A3 e B1 encaram os mecanismos de avaliação dos docentes existentes com o fatalismo característico **da cultura de qualidade reativa**. De facto, ambos reconhecem o peso da regulação nesta matéria e a falta de controlo grupal, sendo forçados a encontrar meios informais que permitam o estabelecimento de mecanismos de recompensa que estimulem a avaliação da qualidade, promovendo deste modo a **cultura de qualidade reprodutiva**. No caso das perceções sobre a avaliação do pessoal técnico e administrativo, as mesmas culturas manifestam-se nos vários entrevistados, com exceção de B1 que, neste caso, considera também que a avaliação de desempenho tem características que reconhecemos na **cultura de qualidade reprodutiva**, nomeadamente na assunção do entrevistado de que, mais importante que a avaliação prevista na lei, é a oportunidade que alguns técnicos têm de envolver o seu lado autoral, parecendo salientar a importância de processos que beneficiem a ação individual em detrimento de ações orientadas por elementos reguladores fortes.

As considerações dos entrevistados sobre os mecanismos de resposta aos requisitos externos parecem resultar num reforço de algumas das culturas já analisadas, na medida em que o grau de envolvimento com as demandas externas tem vindo a ser revelado de modos semelhantes nos diferentes atores, em detrimento de um envolvimento ou comprometimento da comunidade académica com as questões da qualidade. Com efeito, A3 dá preferência a mecanismos informais promovidos pela própria Faculdade, nomeadamente ligados à empregabilidade e às entidades empregadoras, ainda que consciente da necessidade de cumprir as expectativas dos contextos formais (como é o caso da A3ES). Por outro lado, traços da **cultura de qualidade reativa** estão também patentes nas perceções dos entrevistados B1 e B3, ainda que se distanciem no que, para cada um, é a operacionalização desses mecanismos. B1 dá conta de que o grau de consciência do que são os requisitos externos e os requisitos internos já se perdeu no quotidiano da Faculdade B, tal é a incorporação das práticas definidas externamente, às quais os docentes dão, genericamente, resposta sem consciência do seu propósito. Já B3

ênfatisa os efeitos subversivos dos requisitos externos, cuja natureza homogeneizante traz um forte prejuízo à identidade da Escola e da comunidade académica. B2, por sua vez, evidencia elementos da **cultura de qualidade reprodutiva** no sentido em que manifesta conforto da eficácia das práticas de trabalho, quando salienta os bons resultados provenientes das avaliações externas, ainda que não tenha, conscientemente, noção do que são os requisitos externos para a qualidade.

A questão da influência dos processos promovidos pela A3ES na monitorização da qualidade parece merecer algum consenso de opiniões pela identificação dos elementos que caracterizam a **cultura de qualidade reativa**, ainda que a **cultura de qualidade regenerativa** esteja também presente, verificando-se as tensões entre grupo fraco/ forte e regulação forte/fraca de cada uma das culturas. A perspetiva dos técnicos da Faculdade A apresenta uma forte determinação na solidificação da sua cultura de qualidade, que antecede a implementação destes e de outros processos aos quais a Escola dá resposta, mas considera insuficientes na verificação da qualidade dos frutos. Tanto assim é, que outros mecanismos de verificação e validação da qualidade são amplamente adotados no reforço da gestão da qualidade. Já os restantes entrevistados (A3 e todos os B) assumem perspetivas que reforçam elementos da **cultura de qualidade reativa**, ainda que B2 e B3 o manifestem com base na análise de pressupostos diferentes daqueles analisados por B1, bem como por A3: este manifesta um comprometimento superficial com estes processos, aos quais a Faculdade A responde com o intuito conformar a resposta com o que é solicitado com base na experiência acumulada. Para B1, os processos de avaliação da qualidade promovidos pela A3ES legitimam a necessidade de a Faculdade B promover uma monitorização constante da qualidade, sendo, pois, um contributo positivo; mas relata também a superficialidade do compromisso da Escola com estes processos, que parece limitar-se a dar resposta sem que tal resulte num comprometimento sólido com a qualidade. B2 e B3, por seu lado, revelam fortes dúvidas quanto à efetividade dos resultados da avaliação, na medida em que consideram que a forma como estes processos estão organizados tem consequências negativas para a própria área científica, cujo conflito de interesses parece ser inevitável numa área com uma pequena dimensão nacional. B3 acrescenta, ainda, argumentos sobre os efeitos homogeneizadores nos ciclos de estudos que estes processos conduzem.



Em matéria de problemas sentidos pelos entrevistados na monitorização da qualidade, as perceções dos entrevistados da Faculdade A refletem elementos da **cultura de qualidade regenerativa**, na medida em que as suas principais preocupações manifestam, por um lado, o cuidado pela difusão da cultura de qualidade da Escola e a preocupação pela garantia do envolvimento de todos os intervenientes nos processos de gestão da qualidade e, por outro, a sua disponibilidade para reconceptualizar os procedimentos existentes no sentido de melhorar os resultados dos instrumentos de que dispõe. Ainda assim, importa recordar que A3 manifesta elementos da **cultura de qualidade reativa**, nomeadamente no que concerne à forte carga legislativa de alguns processos e à falta de autonomia na regulação de questões importantes para a qualidade da Escola. No caso da Faculdade B, são mais salientes características da **cultura de qualidade reativa**, por um lado porque a forte regulação externa é eminentemente castradora de uma ação para a qualidade genericamente partilhada (ainda que, nos processos de avaliação dos estudantes, seja importante reconhecer que a criação de mecanismos pode não ser evidente nos processos criativos) e, por outro, porque existe um sentimento de impotência face à criação de soluções que permitam sanar os problemas identificados.

Retomando a análise do requisito 5 do Manual, relativo aos recursos de aprendizagem e apoio aos estudantes, lembramos que o SIGQ recomenda a criação de mecanismos que permitam a recolha e análise de informação sobre os requisitos para o planeamento, dotação, manutenção e gestão dos recursos materiais e serviços, que devem ter em conta as necessidades e interesses de todos os envolvidos. Importa então notar que os problemas identificados por B2 eram essencialmente de ordem financeira e patrimonial (isto é, de ausência de espaços em número e qualidade suficiente para acomodar um corpo de discentes relativamente elevado para a área em causa e de recursos financeiros para acesso a bens importantes, como o melhoramento do acervo bibliográfico da biblioteca). Poderá, aqui, existir um desfasamento entre aquilo que são as intenções de ambos (órgãos centrais e Faculdade) e o que efetivamente é possível realizar neste requisito. Sobre a discussão dos problemas no quotidiano das ações para a qualidade, ainda uma última nota quanto ao posicionamento de B1 face a elementos da **cultura de qualidade reprodutiva**: novamente, a natureza da área científica parece ter um peso significativo na perceção do entrevistado, na medida em que, embora reconheça, por

exemplo, a existência de problemas na formulação de processos de avaliação dos estudantes, admite também que esta é subjetiva nas áreas em questão.

Importa aqui lembrar que a nossa análise do requisito 1 da do Manual U.Porto, relativo à política e procedimentos para a garantia da qualidade, parecia tender para a identificação de elementos de uma **cultura de qualidade responsiva**, na medida em que, embora houvesse o incentivo à criação de agendas próprias para a qualidade, estas deveriam estar alinhadas com as práticas definidas com a política institucionais e os objetivos para a qualidade. Ora, a análise das perceções dos entrevistados das Faculdades parece demonstrar que o entendimento sobre o que devem ser os mecanismos de melhoria contínua para a qualidade pode não estar estritamente limitado ao que parece ter sido a intenção definida centralmente. Assim, a promoção dos mecanismos de melhoria contínua da qualidade parece ter uma expressão mais significativa no que respeita à **cultura de qualidade regenerativa**. Na Faculdade A (ambos os entrevistados manifestaram características da mesma cultura), a sua agenda própria, os seus mecanismos de difusão da cultura de qualidade, o seu comprometimento com os atores institucionais, a sua tendência para tirar proveito dos instrumentos promovidos pelas entidades externas à Escola e mesmo a existência de uma estrutura própria para a monitorização da qualidade (que, conforme argumentámos antes, não parece neste caso ter como fim a mera resposta aos requisitos externos), são evidência de que este tipo de cultura predomina na gestão da qualidade daquela Escola. Por outro lado, a análise das perceções dos entrevistados da Faculdade B reflete elementos dos outros três tipos de cultura (**responsiva**, **reativa** e **reprodutiva**). Se, em dois dos casos, a dimensão de regulação é forte, no sentido em que os mecanismos identificados são essencialmente mecanismos exógenos à Escola, no terceiro o mesmo não acontece porque há uma recusa na identificação de algumas atividades de monitorização da Escola como mecanismos que validam a ou avaliam as diferentes atividades. Já as considerações sobre a dimensão de grupo são mais semelhantes, na medida em que é predominantemente a consideração de que, genericamente, os atores institucionais não têm um envolvimento ativo ou enquadrado nos mecanismos existentes, ainda que os membros dos órgãos de gestão o façam mais significativamente. Tal parece demonstrar que, independentemente da forma como a melhoria da qualidade é entendida, a mesma é objeto de atenção na Faculdade B, quer seja pelo

comprometimento com as demandas externas, quer pela mera resposta a essas demandas, quer ainda por via de instrumentos ou ações individuais. Em qualquer dos casos, parece ser importante o desenvolvimento de um maior comprometimento com o grupo de pertença, eventualmente veiculado por uma maior autonomia na definição da sua agenda para a qualidade.

Já os contributos do Manual da U.Porto para a gestão da qualidade das Faculdades parecem ter uma aceitação genericamente diferente para a maioria dos entrevistados. Elementos da **cultura de qualidade regenerativa** parecem reunir maior consenso, por aquilo que acreditamos que resulta do esforço de integração dos mecanismos de garantia da qualidade nas práticas de gestão da instituição e das Faculdades que o Manual propõe e que as próprias faculdades parecem manifestar. Os contributos dos entrevistados A1 e A2, B1, e B2 assim o parecem demonstrar: os primeiros, promovem a coordenação entre os desenvolvimentos internos com a regeneração interna por via da integração dos processos de monitorização da qualidade externos nas suas práticas; o segundo, manifesta igualmente a incorporação das práticas definidas centralmente, ao mesmo tempo que demonstra disponibilidade para otimizar instrumentos por forma a que estes tenham uma maior efetividade nas práticas de gestão da Faculdade; por último, B2, ainda que prefira a existência de uma monitorização mais interna da qualidade, reconhece que alguns dos procedimentos definidos centralmente constituem contributos para as reflexões internas e para a salvaguarda dos direitos dos estudantes, sendo contudo necessário adequá-los às especificidades das Escolas. As perceções de A3 parecem alinhar-se com elementos da **cultura de qualidade responsiva**, na medida em que considera que impacto dos mecanismos definidos centralmente trazem importantes vantagens, porque funcionam como instrumentos de comparabilidade entre Faculdades e Universidades, parecendo que este fator tem uma influência positiva no empenhamento dos atores institucionais. Por último, apenas B3 manifesta elementos da **cultura de qualidade reativa**, saliente na sua perceção de que, embora subscreva a ideia de que as instituições devem ter os seus próprios mecanismos de autoavaliação e faça inclusivamente sugestões de melhoria de alguns dos mecanismos existentes que possam ser aproveitados por todas as Faculdades, os mecanismos postos em prática na U.Porto, conforme se encontram atualmente organizados e conjugados com outros requisitos externos, representam um grande

acréscimo de tarefas, sem que essas tarefas permitam ou incentivem uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado.

Por último, as reflexões em torno da troca de boas práticas são aquelas que parecem reforçar mais significativamente a importância do envolvimento da comunidade com as questões da qualidade. De facto, elementos da **cultura de qualidade regenerativa** são significativos, quer na Faculdade A, quer na Faculdade B, sendo que apenas um dos entrevistados da segunda manifestou perceções que reforçam características da **cultura de qualidade reativa**. Com efeito, e conforme referimos antes, embora os discursos aparentemente se distanciarem, várias características da **cultura de qualidade regenerativa** são evidentes: na análise das perceções dos entrevistados da Faculdade A, verificamos que estas têm elementos característicos da **cultura de qualidade regenerativa** na medida em que nos mostram que, por um lado, a Faculdade está disponível para integrar os processos geridos centralmente (desde que estes tragam valor acrescentado à Escola) e, por outro, que existe dinamismo e proatividade na criação da agenda própria da Faculdade A para a qualidade e na contaminação das suas práticas para as restantes unidades orgânicas; B1, por outro lado, manifesta características da **cultura de qualidade regenerativa** na disseminação dos resultados das ações do CCMEUP, ainda que reconheça que o papel da presidente do conselho pedagógico é fundamental neste aspeto; B3, embora considere que os mecanismos existentes são na sua essência homogeneizadores, contrastando com aquilo que A3 considera como sendo boas práticas que podem (e são) disseminadas nas outras Faculdades, demonstra forte preocupação, designadamente com o compromisso com o grupo de pertença na promoção da discussão das diferenças e singularidades das diferentes escolas onde reside, na opinião do entrevistado, a mais-valia da U.Porto. Refira-se, por último, a perceção de B2, que, embora saliente elementos característicos da **cultura de qualidade regenerativa**, nomeadamente no que respeita ao CCMEUP e ao seu papel de partilha e de (re)conhecimento das outras Faculdades, manifesta características da **cultura de qualidade reativa**: para a entrevistada, os mecanismos existentes são essencialmente de controlo e não conferem poder efetivo de participação das Faculdades, tendendo por isso a ser mais problemas que soluções para a qualidade. Novamente, verificamos as tensões entre o desejo de um maior envolvimento da comunidade académica, que não seja posto em causa por elementos

de regulação fortes, e o seu oposto, porquanto os elevados níveis de regulação retiram o poder de ação dos atores institucionais.

Podemos então aferir, em conclusão, que, com efeito, acreditámos no início deste trabalho que a existência de estruturas específicas para a qualidade poderia ter influência na forma como os atores institucionais se posicionavam perante as diferentes formas de gerir, garantir e avaliar a qualidade.

Os achados deste trabalho mostram que, efetivamente, a Faculdade A lida preferencialmente com a questão da qualidade a partir de um conjunto de pressupostos solidamente definidos e alinhados com as aspirações dos seus membros, para o que acreditamos que a existência de estruturas específicas contribui significativamente, parecendo que a integração das premissas externas para a qualidade na sua agenda ocorre com relativa naturalidade.

No lado oposto, a ausência de uma agenda própria para a qualidade definida a partir de pressupostos que enquadrem as expectativas e a participação efetiva do grupo de pertença, parece determinar, na Faculdade B, uma tendência para uma dimensão de grupo fraca, estando a existência de mecanismos formais na dependência das entidades externas à Faculdade, que encontra nos mecanismos informais formas de sobrevivência, ainda que haja um evidente desejo de envolvimento da comunidade académica nas práticas para a qualidade.

#### *- O peso dos papéis institucionais nas perceções para a qualidade –*

Não podemos deixar de olhar para os resultados de forma a percebermos se as nossas expectativas iniciais condizem com os achados deste estudo, nomeadamente no que respeita ao peso que o papel que cada entrevistado desempenha pode ter para as perceções sobre a qualidade.

Tendo presentes os tipos de culturas de qualidade identificados nas perceções de cada entrevistado, podemos perceber que parecem existir algumas diferenças nos tipos de culturas de qualidade predominantes dos diferentes entrevistados.

Em a A1 e A2, cujos papéis institucionais recordamos que consistem em funções de Técnicos Superiores do Gabinete de Gestão, afeto à Unidade de Apoio à Gestão da Faculdade A, foram assinaladas características que, independentemente do grau de regulação, demonstram uma forte tendência para processos que privilegiem um forte envolvimento do grupo de pertença. De facto, e conforme tivemos oportunidade de referir a propósito da tendência predominantemente de elementos de uma **cultura de qualidade regenerativa** atribuída à existência do Gabinete de Gestão, estes atores institucionais parecem desempenhar um importante papel na promoção de uma gestão partilhada, recorrendo a diversos meios de incentivo na captação do envolvimento da sua comunidade académica, socorrendo-se, quando tal se revela necessário, de elementos característicos da **cultura de qualidade reativa**, nomeadamente no que concerne à formalização dos diferentes papéis, e da **cultura de qualidade reprodutiva**, nomeadamente pela avaliação e atribuição de prémios pelo desempenho, como facilitadores do compromisso com a qualidade.

Já A3, Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade A, ainda que alinhado com os seus parceiros institucionais no que respeita à preferência por uma cultura de qualidade com uma dimensão de grupo predominantemente forte, assente quer numa perspetiva de **cultura de qualidade regenerativa**, quer de **cultura de qualidade responsiva**, parece, apesar disso, ter (eventualmente fruto do desempenho das suas funções na monitorização da qualidade pedagógica da Faculdade) uma maior propensão para a integração na agenda da qualidade de mecanismos que deem resposta aos requisitos de qualidade definidos pelas entidades externas, podendo o peso da dimensão de regulação eventualmente assumir uma importância mais forte.

Por seu lado, B1, Subdiretor e membro do Conselho Científico da Faculdade B, parece refletir uma maior tendência para elementos da **cultura de qualidade reativa**. Ainda que as suas perceções revelem que se trata, de entre todos os entrevistados da Faculdade B, do ator institucional com maior empatia e integração dos requisitos de qualidade definidos por entidades externas na Faculdade (cujos papéis de Subdiretor e membro do Conselho Científico que desempenha na Faculdade acreditamos que possam pesar nesta tendência), o entrevistado realça diversas vezes

a compreensão do fraco envolvimento do seu grupo de pertença com estes mecanismos fundada nas especificidades científicas e disciplinares da sua Faculdade.

B2, Presidente do Conselho Pedagógico, é, de entre todos, a entrevistada que mas propende para culturas de qualidade cuja dimensão de grupo é predominantemente fraca (**culturas de qualidade reativa e reprodutiva**). No entanto, ao contrário dos seus parceiros institucionais, esta tendência não encontra uma fundamentação forte nas especificidades científicas e pedagógicas da Escola. Efetivamente, seja porque as suas perceções sobre algumas questões salientam um fatalismo ligado à inevitabilidade e à ausência de controlo do que acontece, seja porque há uma manifestação clara de uma cultura de qualidade que beneficia a reprodução das práticas, B2 revela um maior afastamento de mecanismos de gestão da qualidade que se fundam em práticas fortemente reguladas.

Por último, refira-se B3, Vice-Presidente do Conselho Pedagógico, que, de entre todos, é o maior defensor de práticas que cultivem as singularidades, as liberdades individuais, as diferenças e a preservação das identidades, contra um conjunto de mecanismos fortemente regulados que as asfixiam, manifesta elementos fortemente alinhados com as características de uma **cultura de qualidade regenerativa**, na medida em que, para ele, a partilha das diferenças e dos dissensos, quer na Faculdade, quer na Universidade, são a maior riqueza de que estas dispõem. Acredita, por isso, que é com base em práticas que privilegiem o confronto das singularidades e desprendidas dos requisitos externos, que a Universidade e a Faculdade devem fundar os seus próprios mecanismos de autoavaliação.

Podemos, portanto, concluir que, embora não haja um padrão nos elementos característicos das diferentes culturas de qualidade nos papéis institucionais dos entrevistados (como é o caso, por exemplo, dos entrevistados com funções atribuídas no âmbito das competências afetas aos Conselhos Pedagógicos), as definições estatutárias e regulamentares podem, de formas mais ou menos evidentes, ter um peso importante na forma como os atores institucionais percecionam as questões da qualidade. Tal parece evidente, por exemplo, no caso de A1 e A2, no que concerne à prossecução de um sistema interno de gestão da qualidade, devidamente previsto no Regulamento Orgânico da Faculdade A; ou no caso do Subdiretor da Faculdade B,

cujas funções obrigam necessariamente a uma monitorização das atividades da Escola com vista ao cumprimento dos requisitos externos para a qualidade.

*- O peso das culturas científicas nas perceções para a qualidade -*

Lançando um último olhar sobre uma perspetiva das Faculdades, não podemos deixar de assinalar que se, por um lado, a existência de uma agenda para a qualidade parece ter peso nos posicionamentos preeminentes com culturas de qualidade com dimensões de grupo fortes, designadamente as **culturas de qualidade regenerativa** e **responsiva**, por outro, as especificidades científicas e pedagógicas nos posicionamentos que evidenciam dimensões de grupo fracas é também evidente.

Acreditámos que as culturas científicas poderiam ser determinantes na forma como os diferentes atores institucionais lidavam com as questões da qualidade. Por certo, não poderemos olhar para os elementos das culturas de qualidade da Faculdade B (nas quais predomina o exercício de práticas baseadas em dimensões de grupo fracas, nomeadamente as **culturas de qualidade reativa** e **reprodutiva**) tendo apenas presente a ausência de agenda e estruturas próprias, sem considerarmos a importância que as especificidades da sua cultura científica e pedagógica assumem nos discursos dos entrevistados. Com efeito, a cultura científica tem um grande impacto nas perceções da Faculdade B, nomeadamente no que se refere à melhoria contínua dos processos de ensino/aprendizagem e ao grau de envolvimento dos diferentes atores institucionais, mas também na afirmação da importância das singularidades na forma como a gestão da qualidade deve ser encarada.

A mesma influência da cultura científica parece existir também na Faculdade A, nomeadamente na elevada importância atribuída pelos entrevistados às ações de certificação da qualidade promovidas pela ordem profissional, a que se sujeitam voluntariamente, que parecem assumir uma elevada importância na monitorização das atividades da Escola.



## **CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

### Conclusões

Os dados empíricos mostraram-nos que os elementos da **cultura de qualidade regenerativa** são genericamente mais expressivos (como vimos, por exemplo, nas conceções sobre a melhoria contínua e a troca de boas práticas), sendo que elementos da **cultura de qualidade reativa** parecem manifestar-se com algum peso face à conjuntura atual do ensino superior, nomeadamente perante a necessidade de resposta aos requisitos externos para a qualidade.

Retomando as investigações feitas nos últimos anos sobre o tema da qualidade no sistema de ensino superior português, será interessante referir, por exemplo, que Veiga *et al.* (2014), concluíram, a propósito da discussão da avaliação da qualidade a partir da análise das perceções de académicos sobre os processos de garantia da qualidade no âmbito do sistema de avaliação da qualidade português, que

“perceptions of Portuguese academics that support quality assessment systems are to be found in two “quality cultures”: the responsive quality culture – e.g. the continuous development of higher education quality objective and purposes such as to allow the academic community to know and reflect on the institution’s quality so strategies to improve can be defined – and the regenerative quality culture – e.g. the development of innovations generated within HEIs objective and the purpose of contributing to the collective and shared identification of the institution’s strengths and weaknesses. The forms of ideal cultures are analytically limited, and the perceptions gathered encouraged “quality cultures” biased by stronger group control. The reproductive and the reactive quality cultures stem from weak group control and were less supported by Portuguese academics” (2014: 266).

Parece, pois, poder concluir-se que, ainda que haja uma intenção clara dos órgãos máximos de definir estratégias de envolvimento da comunidade académica nas reflexões e estratégias para a garantia da qualidade que os achados deste estudo permitem aferir que não está genericamente solidificada, existe, por outro lado, uma vontade recíproca, aferida nos elementos da **cultura de qualidade regenerativa** identificados nos dois estudos, de promover uma coesão interna em torno da gestão da qualidade.

Mostraram também que Faculdades com estruturas organizacionais e papéis designados diferentes tendem a reagir de formas diferentes às questões da qualidade, para o que se concluiu que, com maior ou menor grau de influência dos papéis designados, os entrevistados da Faculdade A tendem a alinhar-se com elementos das culturas de qualidade alicerçadas numa forte coesão de grupo, nomeadamente as **culturas de qualidade responsiva e regenerativa**, e os entrevistados da Faculdade B tendem a manifestar-se em sintonia com elementos das culturas fundadas numa forte dimensão de regulação, designadamente as **culturas de qualidade reativa e reprodutiva**, ainda que manifestem o desejo de um envolvimento mais comprometido da comunidade académica com a qualidade.

Este alinhamento com elementos de culturas de qualidade alicerçadas numa forte coesão de grupo aproxima-se dos achados de Veiga, Rosa e Amaral (2011), que concluíram, a propósito dos impactos da avaliação da qualidade a partir da análise das percepções de reitores e coordenadores académicos sobre os processos de garantia da qualidade no âmbito do sistema de avaliação da qualidade português, em uso entre 1994 e 2005, que

“it was also possible to find some propositions voiced by rectors and coordinators that were aligned with the egalitarian way of life (strong group), such as the idea that academic staff and students were the most important participants in the self-assessment process and the freedom to work without interference was a value to protect. These considerations assume weak regulation and strong membership affiliation. While rectors considered that the central administration staff (centralised administration) played an important role (strong grid), coordinators attributed them a less important role (weak grid)”.

Apontaram, também (ainda que não tenha sido profundamente explorado ao longo da dissertação), para o impacto que as culturas científicas podem ter nas percepções dos atores institucionais, como vimos ser o caso da Faculdade A, no que parece ser o peso da certificação da qualidade promovida pela ordem profissional a que a Escola se submete voluntariamente, e da Faculdade B, nomeadamente no que se refere, por exemplo, ao baixo grau de envolvimento dos diferentes atores institucionais, explicado e compreendido com consideração pelas especificidades que os processos de ensino/aprendizagem exigem nas áreas científicas predominantes da Faculdade. Esta conclusão parece ir ao encontro da assunção de que “the impact of the institutional context on academic cultures is probably the other most demanding

challenge which deserves research and is probably linked to the process of value or opinion formation” (Veiga *et al.*, 2013: 468). Acreditamos, com efeito, que uma abordagem mais significativa do peso das culturas científicas na formação de perceções sobre a qualidade poderá vir a corroborar estes entendimentos.

Mostraram, ainda, que, independentemente da predominância de elementos da **cultura de qualidade regenerativa** na análise das perspetivas individuais ou das Faculdades, os diferentes atores institucionais têm perceções que se enquadram com elementos de todos os tipos-ideais de cultura, dependendo da forma como percecionam a importância de determinadas matérias para a qualidade, como é o caso da necessidade de dar resposta aos requisitos externos para a qualidade.

Aferimos também que a predominância de características da **cultura de qualidade regenerativa** dos entrevistados é concordante com o tipo-ideal de cultura predominantemente promovido pelo Manual da U.Porto, porquanto a coesão da comunidade académica é enfatizada em detrimento de um forte controlo regulamentar e normativo, ainda que tenhamos verificado que nem sempre existiu correspondência direta entre o que os instrumentos gerados centralmente procuram promover e a forma como os atores institucionais reagem (como é o caso da garantia da qualidade do pessoal docente).

Parece-nos, portanto, importante concluir que as perceções dos entrevistados para a qualidade manifestam elementos da **cultura de qualidade regenerativa**, ainda que matizados por todos os outros tipos-ideais de culturas de qualidade, e mesmo que decorram de diferentes perspetivas sobre a forma como ela deve ser gerida. A identificação da presença de todos os tipos-ideais de culturas de qualidade parece estar alinhada com a investigação de Veiga *et al.* (2014) que concluíram que

“from a theoretical point of view, “quality cultures” stemming from the cultural theory framework brought in the potential for a plurality of solutions and not the adoption of a single pattern within HEIs. (...) in quality assessment the development of a “quality culture” was expected to promote a plurality of elements featuring it” (2014: 266).

Muito embora a **cultura de qualidade reativa** pareça ter um papel inevitável na Instituição por força da sua natureza e enquadramento, um eventual reforço de mecanismos que fortaleçam a coesão interna por via do compromisso com as aspirações e especificidades de toda a comunidade académica, com um simultâneo

decréscimo de regulação que dê espaço às diferentes Faculdades para gerirem a sua agenda para a qualidade, poderá eventualmente facilitar uma integração mais natural das expectativas externas, reforçando a presença da **cultura de qualidade regenerativa**. De facto, também Veiga *et al.* (2014: 266) concluíram que

“nevertheless, the quality commitment of institutional actors subscale that contributed to ascribe meaning to the regenerative quality culture did not gather much agreement compared with other purposes. This finding challenges the development of internal dynamics within HEIs to reinforce group control mechanisms, while reducing the intensity of external rules” (2014: 266).

Com efeito, acreditamos que um sistema de gestão da qualidade no qual caibam conceções de qualidade, estruturas e culturas académicas distintas potenciará, quer interna, quer externamente, a credibilização da qualidade de uma que foi, é e – acreditamos! – sempre será, uma Universidade plural.

O contributo da investigação para o desenvolvimento das Ciências da Educação reside no facto de a Teoria Cultural permitir fazer uma ligação entre contextos políticos mais envolventes e o desenvolvimento de práticas institucionais. No âmbito da promoção de uma cultura institucional de qualidade, os “ways of life”, identificáveis a partir da intensidade das dimensões de grupo e de regulação, e os elementos dos tipos-ideais de culturas de qualidade, possibilitaram a cartografia do posicionamento dos atores institucionais perante as matérias em análise. Esta conceção é especialmente relevante quando estão em causa análises de políticas do ensino superior, porquanto envolvem não só a compreensão do contexto em que este se insere, mas também porque as próprias políticas representam, em si mesmas, a abrangência de uma “Pólis” habitada por identidades diversas.

A utilização deste dispositivo teórico merece um aprofundamento compreensivo e empírico que um trabalho de pequena dimensão não permitiu conferir.

De facto, estudos futuros que abranjam, por exemplo, todas as Faculdades da uma mesma Universidade, instituições com outras matrizes organizacionais ou que compreendam a auscultação de atores institucionais de diferentes áreas científicas, poderão constituir um contributo muito significativo, na medida em que o grau de conhecimento e de comparabilidade das diferentes estruturas e/ou áreas científicas constituirão um conjunto de dados empíricos privilegiados numa caracterização global das culturas de qualidade da(s) instituição(ões) e na reflexão desta(s) sobre este conhecimento no desenvolvimento de sistemas de gestão da qualidade capazes representar em si mesmos todas as singularidades que habitam o ensino superior.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, J.F. e Madureira Pinto, J. (1999). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In Santos Silva, A. e Madureira Pinto, J. (orgs.). (1ª edição 1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Amaral, A. (1993). Editorial. *Boletim da Universidade do Porto*. N.º 17 – ano 3/ Fevereiro de 1993. Pp. 2-3.
- Becher, T. e Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd edition). Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Coghlan, D. e Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Comissão de Autoavaliação da U.Porto / Teixeira Fernandes, A., Barral, C., Pinto Machado, J., Bento, J.O., Madureira Pinto, J., Moreira de Araújo, J., Novais Barbosa, J., Miranda Magalhães, M., Tavares de Castro, P. e Guimarães, R. (1994). Auditoria Institucional à Universidade do Porto – Relatório Institucional de Auto-Avaliação. *Boletim da Universidade do Porto*. N.º 28 – ano VI, 1/ Maio de 1996.
- Comunicado de Berlim (2003). *Realising the European Higher Education Area*, Comunicado da conferência de ministros responsáveis pelo Ensino Superior reunidos em Berlim a 19 de setembro de 2003.
- Comunicado de Praga, (2001). *Towards the European Higher Education Area*, Comunicado da reunião dos ministros europeus do ensino superior reunidos em Praga a 19 de maio de 2001.
- Declaração de Bolonha, (1998). *The European Higher Education Area*, Declaração conjunta dos ministros da educação europeus reunidos em Bolonha a 10 de junho de 1999.
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, Diário da República: I Série, n.º 37 – 22 de fevereiro de 2005.

- Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro, do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, Diário da República: I Série, n.º 212 – 5 de novembro de 2007.
- Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. e Colabs. (2006). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Douglas, M., 1970, *Natural Symbols, Explorations in Cosmology*: London. Barrie & Rockliff.
- Esteves, A. J. (1998). Metodologias qualitativas: análise documental e histórias de vida. In Esteves, A.; Azevedo, J. (Orgs.) (1998). *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais* (pp.83-97). Porto: Universidade do Porto. Instituto de Sociologia.
- EUA (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach – Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project*. EUA Publications. 2006.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar – Teoria e Prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.
- Harvey, L. e Stensaker, B. (2008). *Quality Culture: understandings, boundaries and linkages*. Journal of Education, Vol. 43, No. 4, pp. 427-442.
- Lei nº 62/2007, de 10 de setembro, da Assembleia da República, Diário da República: I Série, n.º 174 — 10 de setembro de 2007.
- Maassen, P. e Stensaker, B. (2005). The black box revisited: The relevance of theory-driven research in the field of higher education studies. In Bleiklie, I. and Henkel, M. (eds.) *Governing knowledge*. Dordrecht: Kluwer, pp. 213–226.
- Machado dos Santos, S. (2011a). *Sistemas internos de garantia da qualidade nas agências de avaliação e acreditação*. A3ES Readings, n.º 2.
- Machado dos Santos, S. (2011b). *Análise Comparativa dos Processos Europeus para a Avaliação e Certificação de Sistemas Internos de Garantia da Qualidade*. A3ES Readings, pp. 103-104.
- Magalhães, A., Veiga, A., Ribeiro, F.M., Sousa, S., Santiago, R. (2013). *Creating a*

- common grammar for European higher education governance*. Higher Education, Vol.65 nº 1, pp.95-112.
- Marshall, G. (1998). "Cultural theory". *A Dictionary of Sociology*. Retrieved March 28, 2016 from Encyclopedia.com:  
<http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-culturaltheory.html>
  - Recomendação do Conselho da União Europeia (1998). Recomendação n.º 98/561/CE, de 24 de setembro de 1998, relativa à cooperação europeia com vista à garantia da qualidade do ensino superior.
  - Rosa, M.J. e Amaral, A. (2007). "A Self-Assessment of Higher Education Institutions from the Perspective of the EFQM Excellence Model", In D.F. Westerheijden, B. Stensaker and M.J. Rosa (Eds.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 181-207). Dordrecht: Springer.
  - Serviço de Melhoria Contínua da Universidade do Porto (2012). Manual do Sistema de Garantia da Qualidade da Universidade do Porto (SGQ.UP), versão de 01.03.2012.
  - Stake, R. S. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata S.L.
  - Teixeira Fernandes, A. (1998). Alguns desafios teórico-metodológicos. In Esteves, A.; Azevedo, J. (Orgs.) (1998). *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais* (pp.9-28). Porto: Universidade do Porto. Instituto de Sociologia.
  - Thompson, M., Ellis, R. and Wildavsky, A. (1990), *Cultural Theory*. Colorado: Westview Press.
  - U.Porto (2009). Self-evaluation Report, Institutional Evaluation Programme, European University Association.
  - Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A.S. e Pinto, J.M. (Orgs.) (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Ed. Afrontamento, pp 101 a 128.
  - Veiga, A. (2003). *Oportunidades e ameaças de Bolonha (um processo em curso) e*

*a universidade europeia (um projecto em discurso) num contexto de globalização* (dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.

Veiga, A. (2010). *Bologna and the institutionalisation of the European higher education area* (tese de doutoramento). Universidade do Porto. Porto.

- Veiga, A.; Rosa, M.J.; Amaral, A. (2011), "Understanding the impacts of quality assessment: an exploratory use of cultural theory", *Quality in Higher Education*, 17: 1, pp. 53 – 67.

- Veiga, A.; Rosa, M.J.; Tavares, D.; Amaral, A. (2013), "Why is it difficult to grasp the impacts of the portuguese quality assurance system?", *European Journal of Education*, Vol. 48: 3, pp. 454-470.

- Veiga, A.; Rosa, M.J.; Cardoso, S.; Amaral, A. (2014), "Ascribing meaning to quality cultures in the Portuguese context", *Quality Assurance in Education*, Vol. 22: 3 pp. 255 – 272.

Williams. R (1958). "Culture is Ordinary". In Highmore, B. (Ed.) (2002). *The Everyday Life Reader* (pp. 91-100). London and New York: Routledge.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## **APÊNDICES**

## **Apêndice I: Guião das entrevistas**

### **Entrevista aos representantes das Faculdades responsáveis pela gestão da qualidade**

#### **Guião de entrevista**

#### **Formulário de questões**

##### **Tema**

Culturas de Qualidade

##### **Âmbito**

As entrevistas têm um fim de investigação no âmbito da elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, da FPCEUP, subordinada ao tema das culturas de qualidade na U.Porto.

##### **Objetivos gerais**

Recolher informação relevante que contribua para caracterizar os tipos de cultura das Faculdades tendo em consideração o modelo de gestão da qualidade da U.Porto. Esta entrevista é importante para recolher novos dados e, eventualmente, aprofundar a literatura existente acerca desta matéria.

##### **Confidencialidade**

Os dados recolhidos nesta entrevista serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e anonimato.

##### **Questões**

- Quais são os mecanismos que a Faculdade promove tendo em vista a melhoria contínua do ensino/aprendizagem e investigação?

- Qual é o grau de envolvimento dos professores, estudantes e do pessoal técnico e administrativo com a melhoria contínua dos processos de ensino/aprendizagem e de investigação?
- Até que ponto é que seria desejável aumentar esse envolvimento?
- Quais são os problemas gerados no quotidiano da gestão da qualidade?
- Quais são os processos/mecanismos de garantia da qualidade que a Faculdade desenvolve para prestar contas à sociedade em geral, aos estudantes e suas famílias, bem como à Reitoria, à Ministério, às IES congéneres, etc.?
- Quais são os mecanismos promovidos pela Reitoria para promover a troca de boas práticas?
- Quais são os mecanismos que considera mais relevantes para garantir a qualidade dos processos ensino/aprendizagem, investigação?
- Quais são os mecanismos de avaliação da qualidade que a Faculdade promove com o objetivo de penalizar ou recompensar o desempenho académico?
- Quais são os procedimentos que recompensam o pessoal técnico e administrativo pelo seu bom desempenho? Quais são os procedimentos que sancionam o pessoal técnico e administrativo pelo seu fraco desempenho?
- Quais são os mecanismos de gestão e de garantia da qualidade da Faculdade que visam dar resposta a requisitos externos para a qualidade?

- Qual é o peso dos processos de avaliação e acreditação desenvolvidos pela A3ES no desenvolvimento de práticas de gestão da qualidade na Faculdade?

- Qual é o peso dos instrumentos de avaliação da qualidade promovidos pelo Manual da U.Porto (por exemplo, relatórios anuais dos ciclos de estudos, relatórios das UCs, inquéritos pedagógicos....)?



**Apêndice II: Quadro V – Organização da análise de conteúdo**

<b>Culturas</b>	<b>Dimensões de análise</b>	<b>Categorias de análise</b>
Responsiva (garantia da qualidade)	Mecanismos Internos	Envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com os mecanismos de garantia da qualidade focados na monitorização das atividades da instituição
	Mecanismos externos	Regulação e normatividade do desenvolvimento de mecanismos de responsabilização dos vários atores
Reprodutiva (avaliação da qualidade)	Mecanismos Internos	Participação/ envolvimento da comunidade nas práticas de avaliação focadas no desempenho da instituição
	Mecanismos externos	Regulação e normatividade na avaliação do desempenho da instituição
Reativa (prestação de contas)	Mecanismos Internos	Comprometimento/ envolvimento da comunidade académica com os mecanismos de prestação de contas
	Mecanismos externos	Regulação e normatividade da prestação de contas (influência dos processos promovidos pela A3ES na organização interna para a qualidade).
Regenerativa (gestão da qualidade)	Mecanismos Internos	Envolvimento/ comprometimento da comunidade académica com a recolha e análise sistemática de dados com o objetivo de promover uma reflexão coletiva e a melhoria contínua
	Mecanismos externos	Regulação e normatividade das práticas de gestão da garantia da qualidade (influência do Manual da U.Porto na gestão da qualidade; Mecanismos promovidos pela Reitoria para a troca de boas práticas)

### Apêndice III: Análise de conteúdo da entrevista realizada a B3 da Faculdade B

#### UNIDADES DE SENTIDO

##### Cultura responsiva

<b>Mecanismos Internos</b>	<i>Envolvimento/ comprometimento da comunidade acadêmica com os mecanismos de garantia da qualidade focados na monitorização das atividades da instituição</i>
<b>Mecanismos externos</b>	<i>Regulação e normatividade do desenvolvimento de mecanismos de responsabilização dos vários atores</i>

##### Cultura reprodutiva

<b>Mecanismos Internos</b>	<i>Participação/ envolvimento da comunidade nas práticas de avaliação focadas no desempenho da instituição</i>
<b>Mecanismos externos</b>	<i>Regulação e normatividade na avaliação do desempenho da instituição</i>

##### Cultura reativa

<b>Mecanismos Internos</b>	<i>Comprometimento/ envolvimento da comunidade acadêmica com os mecanismos de prestação de contas</i>
<b>Mecanismos externos</b>	<i>Regulação e normatividade da prestação de contas (influência dos processos promovidos pelas entidades externas na organização interna para a qualidade).</i>

##### Cultura regenerativa

<b>Mecanismos Internos</b>	<i>Envolvimento/ comprometimento da comunidade acadêmica com a recolha e análise sistemática de dados com o objetivo de promover uma reflexão coletiva e a melhoria contínua</i>
<b>Mecanismos externos</b>	<i>Regulação e normatividade das práticas de gestão da garantia da qualidade (influência do Manual da U.Porto na gestão da qualidade; Mecanismos promovidos pela Reitoria para a troca de boas práticas)</i>

## Siglas

MCED: Entrevistadora

B3: Professor Doutor B3, Vice-Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade B

## ENTREVISTA

(A apresentação dos objetivos da entrevista, a apresentação do tema da dissertação e a informação relativa à confidencialidade dos dados recolhidos foi feita antes do início da gravação)

**MCED:** A minha primeira pergunta seria quais são os mecanismos que a Faculdade B promove tendo em vista a melhoria contínua do ensino/aprendizagem e investigação?

**B3:** *A Faculdade B como Faculdade? Do ponto de vista do interior da Faculdade?*

**MCED:** Sim, sim.

**B3:** *Mecanismos de promoção? (pausa) aaaah, eu a; eu não vejo mecanismos de promoção do interior da Faculdade. Eu acho que a Faculdade mais se sujeita a outros mecanismos que vêm de fora; que não a deixam pensar... que não a deixam pensar nos seus próprios mecanismos. Isto é; até é uma crítica que eu próprio faço nos vários... nos vários fóruns. Aaah, se estamos a falar de avaliação, a maior crítica que eu faço é que não temos mecanismos de autoavaliação. Mas digo isto em relação à Faculdade e também digo isto em relação à UP, à Universidade. Portanto, não, não... Acho que há uma importação; posso até levar isto mais longe: isto nota se calhar o maior problema de como a ideia de Universidade e de Faculdades foi desmontada, porque se há instituição que deveria estar a olhar para o conhecimento e a pensar sobre ele, não é? Pensar sobre ele e não sujeitar-se ao que vem de fora, deveriam*

*ser as instituições como a Universidade e como a Faculdade; mas é... mas isto são tudo importações, não temos nada endógeno.*

**MCED:** E qual é o grau de envolvimento dos professores, estudantes, pessoal técnico e administrativo com a melhoria dos processos? (independentemente de onde vêm, vá...)

**B3:** *O... Eu vou pensar em alguns mecanismos que estão importados e depois vou pensar, se não me esquecer (risos), depois vou pensar naquilo que, que eu acho que acontece, de facto, que é... Porque, pelas características até da própria Faculdade e da área em questão, as coisas estão relativamente individualizadas e o Professor tem a sua autonomia - e isto num certo sentido é muito bom - , e eu depreendo que a maior parte dos professores tem as suas preocupações mais ou menos nestas questões e tenta resolvê-las sempre mais a partir do seu... das suas... das suas ações nas aulas e com os estudantes. O que eu acho que acontece, de alguma forma quando esses mecanismos importados aparecem, ou estão a aparecer - porque acho que na Faculdade nos últimos dois, três anos começaram a aparecer -, eu acho que neste momento eles funcionam até mais como... sem questionar, pelo menos para já, a maneira como eles são executados; como sinetas, como alarmes, de que alguma coisa está errado. Portanto, são mecanismos de vigilância, de facto, e de controlo; e então quando há algum problema, que eventualmente já deveria estar até sanado nas próprias aulas, com a própria envolvimento, etc., quando isso não acontece, são os próprios estudantes que se socorrem desses mecanismos. São mecanismos de vigilância e de denúncia para os.. para os estudantes. E acho que eles funcionam mais nesse lado, que é um lado de vigilância e de punição, e que não tem tanto a ver com... Para já até posso explicar mesmo a minha perspetiva sobre os mecanismos de avaliação, estes que costumamos falar: desde a avaliação docente ou a avaliação... aaah, os mecanismos de avaliação que os estudantes têm por via dos inquéritos pedagógicos, tudo isso... Aaah,*

*Eles não... nunca! Estão muito longe de intercetarem as causas. São mecanismos de que, quando já aconteceu alguma coisa – e estamos sempre a falar pela negativa, o que é interessante -, quando já aconteceu alguma coisa que não deveria ter acontecido, tocou o... o alarme. O mecanismo depois pode funcionar como*

prevenção no sentido de: “foste punido, por isso agora porta-te bem”; *mas, de facto, nada disto põe em questão como é que o conhecimento, como é que a aprendizagem está a ser trabalhada, etc.* como é que... como é que os estudantes se envolvem mais ou menos numa... numas turmas; *isso deveriam ser reflexões muito mais empíricas e muito mais discutidas entre professores e não acontece.*

Qual era a pergunta? Porque eu perdi-me, eu sei que...

**MCED:** Qual era o grau de envolvimento dos professores, estudantes, pessoal técnico e administrativo...

**B3:** Portanto, o que eu estava a dizer é que eu penso que há... se estabelece sempre o... a relação entre professores e estudantes, de uma forma geral, e acho que as coisas até são... porque, porque *também estamos com uma geração bastante amorfa e não há assim grandes problemas, etc., mas que nos impede de pensar pela positiva; ou seja, como é que... que essa envolvimento se traduz realmente em estudantes mais criativos, mais... mais... que experienciam a sua própria vida, etc.... isso é difícil até de abordar.*

Por outro lado – e era esse ponto que eu queria chegar -, é que *há pouca cultura de diálogo entre professores.* Foi uma das coisas quando eu quando entrei para a Faculdade, eu vinha de uma experiência de Secundário (tô aqui a implicar a minha vida, parece muito importante pa estes... pa este contexto...), eu vinha de uma tradição do Secundário, que envolve muito a discussão de professores – *também por mecanismos mais externos do que endógenos;* os próprios conselhos de turma, etc., obrigam a discussões entre professores que depois se prolongam para o espaço da... da própria escola, fora desses conselhos. Então, quando eu comecei a dar aulas na Faculdade, comecei rapidamente a tentar pensar numa situação que, parece-me normal, que é o que é que arti... como é que eu articulo aquilo que eu estou a trabalhar com os estudantes com o resto do curso, com o percurso deles, etc.. E então comecei a falar com praticamente todos os professores que encontrava à volta do curso; parecia um maluquinho! Eles próprios olhavam para mim como... houve um colega meu, com... com amizade – que conhecemo-nos nessa altura e que hoje somos muito amigos -, que me disse uma coisa com piada, na altura: *“olha, nós não podemos ser*

vistos muito... a conversar assim tanto sobre estas coisas, porque isto não é normal da Faculdade e podemos criar problemas para nós!” Isto era uma piada, mas que tinha um certo sentido... De facto, não há... aaah, não há uma articulação entre professores, ou pelo menos... quer dizer, nalguns; nalgumas situações... É muito esporádico quando isso acontece. E normalmente acontece porque as coisas estão a correr mal e então os professores resolvem conversar... raramente vejo, por exemplo, quando nós falamos; nós temos departamentos e secções científicas. O que é discutido nos departamentos e nas secções científicas é sobre o que acontece nas aulas com os estudantes, como é que o curso está a decorrer, etc.... muito pouco, muito pouco. O que é discutido, normalmente são questões mais burocráticas, mais de carreira, mais de... de cumprir, até, a própria... as próprias avaliações, etc., que mais uma vez nos distancia; distanciam do essencial: do que é que se passa nas aulas! O que é que se passa entre os professores e os estudantes. Isso é uma discussão que depois... se há professor que discute, discute mais com os estudantes do que com... do que com; na comunidade escolar. Ou seja, discute mais com os seus estudantes do que na comunidade escolar.

**MCED:** Mas percebo que se calhar seria desejável aumentar esse envolvimento, não é?

**B3:** Sim. Claro, claro que esse envolvimento deveria aumentar. Mas aí teríamos que falar sobre a cultura da Escola. Aaah, e a cultura... a cultura da Escola, parece-me e não sou a pessoa indicada para falar sobre isso, mas parece-me que historicamente, naquela Escola, veio muito a cultura do mestre e dos estudantes, não é? Os estudantes que vão aprender com o mestre. E o mestre tem pouca tendência a falar com os outros mestres. Ele é mestre e fala com os estudantes. Não há uma articulação aqui... ela não nasce com esse pressuposto, não é? Não nasce com o pressuposto de o mestre estar a falar sobre o que é que se passa nas suas oficinas com os outros mestres.... Isto é uma ideia especulativa. E penso que há outra... há uma armadilha aqui, que é pensar estes mecanismos externos hoje vão resolver isso; pelo contrário. Estes mecanismos, mais uma vez como eu estava a dizer, funcionam pelos efeitos e não pelas causas e que obrigam a trabalhar mais o parâmetro do indivíduo, do

*professor – indivíduo e não do professor a relacionar-se com os outros professores. Estes mecanismos... depois as falhas até são óbvias, nesse aspeto, mas!...*

**MCED:** Então já agora falar nelas... (risos) Quais são os problemas que gera... que são gerados no quotidiano da gestão da qualidade?

**B3:** *Eu penso que... Eu tenho que falar um bocado da avaliação em abstrato, não é? Mas eu penso que a ideia de avaliação por qualquer tipo de inquérito ou por qualquer tipo de mecanismo inquisitório, não é, **que vem da inquisição, é muito endógeno até da própria ideia de Escola - vem desse grande inquérito, que a Escola se tornou** - , tá sempre... tende a objetivar primeiro em números – isso em aspetos quantitativos; mas mesmo aquilo que é qualitativo, ou que eventualmente se poderia deduzir como qualitativo, é objetivado num sentido em que... **na expectativa de um resultado**. Ou seja, a avaliação é sempre uma... **alguma coisa que espera um resultado final**. E que põe todas as pessoas a trabalhar para esse resultado final! Ah, ora, **tudo aquilo que seria “envolvimento”, está logo posto de parte aqui, porque estamos... estamos com um objetivo que é o resultado da avaliação e não o objetivo do conhecimento ou do trabalho que estamos; que deveríamos estar a fazer numa situação mais natural**. Portanto, todos estes engodos nos desviam de um trabalho de aprendizagem; e então no... no campo das [áreas da Faculdade B], que temos uma responsabilidade com uma, com uma... acho eu! Que **temos uma responsabilidade com a singularidade de cada um dos estudantes, com as suas vivências e com as suas experiências pessoais; a partir do momento em que temos um mecanismo que diz que nós temos é que atingir aquele alvo, tudo isso se dissipa!** E é.. e é normalmente o que esses mecanismos se traduzem. Aaah, **resulta também muito em caminhos pré-definidos e pouco empíricos;** e quando nós.... aquilo que trabalhamos, principalmente com objetos criativos, com processos criativos; **estamos a falar mais sobre experiência, sobre qualquer coisa desconhecida, com o... portanto, que não tem nada a ver com esses resultados a atingir**. Isto é um fenómeno que nas [áreas da Faculdade B] até se pode explicar muito bem, que é a ideia de “exposição final”. A exposição final e aqueles resultados finais, depois por mais que digam “ai, não, mas aquilo é tudo processo, é o processo, é...etc.” é tudo elevado a uma categoria de um resultado final, que depois é mais traduzido*



num número, ou noutra... ou noutra questão. Toda aquela experiência que levou até ali, se é que ainda existe alguma, ela desaparece nesse resultado final!

Aaaah, portanto, **como aumentar o envolvimento naquilo que o próprio mecanismo nos está a dizer para nos afastar? Penso que isto é paradoxal. Não... não vejo... não vejo solução à vista. Um mecanismo parte de um pressuposto de alguma coisa que já é conhecido... Nos processos criativos, até o conhecido nós transformarmos em desconhecido! Não me parece que pode haver qualquer coisa a priori, são reflexões mais... sempre a posteriori.**

E, e... já agora, com isto acho que fecho até este lado um bocado mais dissertativo... é que... é que é... o que a avaliação como resultado final faz desaparecer sobretudo é a reflexão. **Se a avaliação se tornou nalguma coisa que é traduzida num resultado ou num objeto que depois é o final, impediu a reflexão sobre isso.** Impede!, automaticamente a reflexão sobre isso! A reflexão tem que ser necessariamente uma coisa mais... aaah, aah, do campo da... do ensaio, da dissertação, seja o que for. Se nós traduzirmos a avaliação em números e em objetos, estamos a erradicar completamente aquilo que era suposto fazermos, que é refletir sobre o que foi feito!

**MCED: Muito bem... E quais são os processos ou mecanismos de garantia da qualidade que a Faculdade desenvolve para prestar contas à sociedade em geral, a estudantes, a famílias; também obviamente a Reitoria, Ministérios, instituições congéneres....?**

**B3:** Há uma questão que na... que a Universidade coloca esse ponto como uma espécie de **"terceira missão"**: A terceira missão é o que é que as Faculdades estabelecem com a... com a sociedade e com a comunidade. Ora, isso levanta um problema muito grande, porque parece-me... até dá uma ideia de subjugação à própria sociedade. Ou seja, a Faculdade, no caso das [áreas em presença] ou qualquer outra, nesses aspetos culturais, **o que se depreende desse dispositivo que é instaurado é que tem que fazer eventos: coisas que aconteçam; eventos culturais, em que as pessoas circulem e partilhem.** Ora, essa partilha não existe, em primeiro lugar. **Por mais eventos e mais exposições que as Faculdades criem, não há de facto uma partilha entre aquilo que foi a experiência que foi trabalhada numa Faculdade, ou do**



*conhecimento, com a sociedade em termos tácitos.* Normalmente temos logo aqui uma barreira: esses eventos são facilmente transformados em entretenimento, ou em status, “fui à exposição tal, ou ao teatro tal, etc”... Portanto.... Mas *o mecanismo de avaliação o que pede é esses eventos; pede a quantidade de eventos que foram feitos e se tiveram muita gente ou não!* Tudo isto já subverteu qualquer hipótese de partilha entre o que foi desenvolvido numa... numa Faculdade em termos de conhecimento, se é que ainda se desenvolve, com uma... toda uma *massa de pessoas que foi ver,* por outras razões que não tiveram a ver com isso! Aaah, então, em primeiro lugar – e isto é para remontar *a um sonho romântico que tinha antes de entrar para... para o ensino,* ou quando comecei nos primeiros tempos de ensino -, que é uma ideia de que... eu tinha; tinha muito de... inverter isso. Que até aí, eu vou ser niilista, que é: *a Escola não está para obedecer ao que a sociedade quer, porque a sociedade, eu olho para a sociedade e vejo a sociedade num ponto de vista negativo, a sociedade não está bem como está; a Escola tem que transformar é o que está lá fora! Tem que transformar o que a sociedade.... para uma sociedade melhor!*

*Aah, foi precisamente estes mecanismos que me disseram exatamente o contrário: é que a Escola e a sociedade não são tão diferentes como isso; elas funcionam exatam... neste momento estão a funcionar como uma pescadinha de rabo na boca, uma na outra, em que já nem se distingue bem o que se passa lá fora e o que passa dentro da Faculdade, porque é tudo puro entretenimento... e entretenimento de massas e quantidade de pessoas que circulam de um lado para o outro...*

**MCED:** Muito bem... (risos) Ok. E quais são os mecanismos promovidos; na opinião do Senhor Professor, quais são os mecanismos promovidos pela Reitoria para promover a troca de boas práticas?

**B3:** *A troca de boas práticas... eu conheço alguns mecanismos, o “De Par em Par” e tudo isso; de alguma forma também são tudo modelos importados, na minha opinião. É evidente que podem haver; tem sempre aqui *efeitos benéficos, na partilha, até...* mas sempre até desse lado positivo, a situação fica muito insuficiente para... para os problemas que estamos a levantar. Porquê? Porque *a tendência é: olhei para uma boa prática numa Faculdade e acho que é uma boa prática, então vou importar para**

a outra Faculdade.... E tudo isto se está a transformar até numa homogeneização e num controle. E tudo isto é contrário àquilo que eu acho que uma Universidade deve ser! Ou poderia ser, que é precisamente olhar para as suas várias Faculdades e entender as singularidades dela! E porque é que aquelas coisas funcionam bem nas suas singularidades! E se olharmos... mas isto até pode levar a um engano, que é: a Universidade ser uma coleção de singularidades; não é isso que se trata. Mas neste momento até é: é uma coleção de algumas coisas que ainda conseguem ser singulares. Mas a ideia é que se homogeneizem e nem haja grandes diferenças entre elas. Precisamente por causa destes mecanismos, que... que quem colecionar tudo o que é bom - supostamente bom -, e massificar e homogeneizar por aí. Ora, o que a Faculdade, ou o que uma Universidade deveria pensar – e as próprias Faculdades a nível interno -, é que o conhecimento é uma... e aquilo sobre o qual se debruçam, são questões de tensão; são questões de dissenso; são questões de conflito. E essa é que é a riqueza: Conflitos e singularidades! E discutir e partilhar essas diferenças! Partilhar as diferenças; não é partilhar as boas práticas... (risos) Que nós não sabemos bem o que é isso! Aaah, mecanismos desses, eu não conheço nenhum. E nem sei se pode haver. Porque acho que devia ser até uma coisa bastante mais empírica e natural. As pessoas circulam... Eu adoro andar de Faculdade em Faculdade, dou aqui aulas, dou aulas nas Belas Ar.... Adoro passar por elas e encontrar as diferenças e os conflitos! Não é bem aquilo que supostamente é o sucesso quantitativo que estes mecanismos promovem.

**MCED:** E quais são os mecanismos que considera mais relevantes para garantir a qualidade dos processos de ensino/ aprendizagem e investigação? Já defendeu alguns....

**B3:** Sim; agora era difícil enumerar, mas penso que este último que eu disse que... de percebermos realmente as diferenças, os conflitos e os dissensos; e trabalhar isso como conhecimento, penso que isso é... são; eram situações que eram naturais nas Universidades, que era reunir os vários campos e pô-los em confronto! São mecanismos até bastante simples, que se começaram a perder; hoje funcionam mais de outra forma, que é a “interdisciplinaridade”, como se chama, não é? Aaah, vamos colecionar aqui uma série de... de professores, que vão apresentar as suas opiniões

*num simpósio, numa conferência, etc., e elas são tão individualizadas e têm aqueles tempos, porque têm que fazer a comunicação, fazer o artigo sobre aquilo; e tudo isto está compartimentado em cada um desses campos mais uma vez; não há qualquer interdisciplinaridade, porque o que aconteceu ali foi uma cacofonia de cada um a falar para si próprio! Aaah, portanto, o próprio espaço de debate é... é reduzido, porque a quantidade, que é o mais importante, de testemunhos é que importa, quando o mecanismo pede a quantidade, não é? Portanto, normalmente essas situações, esses espaços de debate têm tudo, menos debate. Têm cada professor a falar sobre a sua comunicação e... e raramente entram em confronto... Até porque esta linguagem já homogeneizou as próprias comunicações e os próprios métodos de trabalho das várias áreas! Penso que isso é um problema, até! E tem muito a ver com a importação dos modelos exteriores, não é, que nos obrigam a funcionar todos da mesma maneira. Até que ponto, hoje, alguém das Biomédicas funciona realmente diferente de alguém de uma Faculdade de Psicologia?... Penso que os métodos até são bastante similares. (risos)*

*O pior não é isso, o pior é ver isso numa Escola de [área], por exemplo. Como é que.... Metodologias? Como é que os métodos são mais trabalhados ao nível... e com as mesmas tipologias e com as mesmas linguagens das Ciências Exatas?... Aaah, até porque as Ciências Humanas e as Ciências Exatas também já têm pouca diferença; mas há uma coisa que de certeza que é mais difícil de trabalhar e que raramente é trabalhada nesse campo das metodologias, que é: como trabalhar um processo criativo; como é que se trabalha um objeto criativo... E aí dificilmente teremos métodos a priori, ou formas para instituir, etc., portanto... não sei! Não sei bem que mecanismos... Acho que pensar sobre mecanismos até é mais importante do que eles! (risos)*

**MCED:** E em termos, avaliação, de avaliação da qualidade, quais são os mecanismos que a Faculdade promove com o objetivo de penalizar ou recompensar o desempenho académico?

**B3:** Mesmo a ideia que está aí traduzida de penalizar ou compensar... parece que hoje a vida tem... hoje, não; desde a Inquisição, não é? Tudo isto vem da Inquisição,

da punição, da... e da... era mais punição, depois passou a ser mais vigilância, etc.. Aaah, mesmo essa ideia; e de que a qualidade, que é uma coisa que nós não conseguimos definir... lá está, a qualidade e a excelência são coisas que hoje são vazias, é difícil... o termo esvaziou-se. (Não sei se tinha grandes hipóteses...) Mas essa ideia de punir, ou de penalizar e de recompensar, é tudo baseado, até... foi tudo uma evolução desde a Idade Média e da Inquisição, para um sistema de hoje, que é um sistema de videojogo: tens mais pontos, ou retiram-te pontos; é.... até a carta de condução hoje é lançada nesse sistema! É um sistema cibernético e toda a avaliação, parece-me, todos os modelos são modelos cibernéticos, em que temos um output, não é? Que supostamente é aquilo que queremos chegar, mas ele vira rapidamente um input, que é... porque nós temos que chegar àquilo; só temos essa base e o ponto de partida é o ponto de chegada. E ficamos aqui nestes loops. Não conseguimos chegar – temos menos pontos! E temos que nos esforçar. Se conseguimos chegar, recebemos mais pontos, mas estamos a subir a fasquia... e aí evocamos o Princípio de Peter, de que somos todos promovidos ao máximo da nossa incompetência, não é?... Portanto, a máquina de lavar funciona assim, leva-nos por esse... por esse caminho.

Punir ou recompensar: é disso que se trata, no conhecimento? Eu penso que não. Penso que não tem nada a ver, o conhecimento não tem nada a ver com ser punido ou ser recompensado. Tem a ver com relações e desejos que não têm a ver com... Nem tem a ver com.... às vezes até somos levados a crer que somos recompensados pelas descobertas que encontramos, etc., mas isso era tudo numa altura em que nós pensávamos que havia uma coisa chamada “desconhecido” e que nós íamos descobrir. Hoje em dia está tudo conhecido; o que nós fazemos é, detalhamos o que é conhecido, não é? E se conseguimos detalhar mais um bocadinho, somos recompensados; se não conseguimos, somos punidos. Eu pensaria isto, mais na minha área, como prazer, não é? A qualidade deve ter a ver alguma coisa com o prazer. O prazer de conhecer. E todos estes... eeh... como é que se avalia isso? Acho que não tem a ver bem com punir ou... ou... ou recompensar. Acho que, quando estamos envolvidos num conhecimento, numa certa maneira de conhecer, podemos perceber se as pessoas estão envolvidas e com prazer nisso... Ainda que o prazer aqui... é uma palavra perversa, esta; porque eu posso ter prazer na dor, não é? Ser sadomasoquista; ser masoquista e depois até ser sadomasoquista, não é? Tenho

prazer naquilo que estou a trabalhar. Ainda que seja com dor, porque a dor é muito importante, particularmente nas [áreas da Faculdade B]. *Mas... aaah, precisamos de mecanismos para verificar isso? É que não estamos aqui a falar de questões que são “verdadeiro ou falso”, tem mais a ver com relações muito mais difíceis, mas ao mesmo tempo muito mais naturais e percetíveis, que são “sinceridades”!* Estamos a trabalhar para nós próprios e a conhecer, etc., ou não estamos? Penso que isto seria o ponto de... de percebermos se... se... *se as pessoas estiverem a trabalhar – e sabem que estão a fazer aquilo que querem, etc. -, de certeza que teremos qualidade!* Não é? Se as pessoas estão a trabalhar porque se não trabalham são punidas, aí dificilmente vai haver qualidade! Parece-me que é outro tipo de coisas.

Portanto.... eeeh, mecanismos de recompensa e de punição... eles *existem, eles estão lá, não é? A carreira docente obriga agora a ter até uma série de pressupostos, temos um regulamento de avaliação que está a ser implementado...* e... e tem mecanismos um bocado ao nível da paródia, não é, porque... parece que temos que ser seis anos muito maus para nos acontecer qualquer coisa! E de certa forma ainda bem! Porque a punição não vai levar a nada, mas, mas... e recompensas são muito poucas, porque não interessa estar a pagar mais.... agora... aaah, o problema é sempre económico. Portanto, esses mecanismos são sempre mais uma ilusão sobre eles próprios, não me parece que.... que... que sejam relevantes! (risos) Nem na punição, nem na recompensa! Eles existem, mas não... e ainda bem que não são relevantes!

**MCED: E faria a mesma pergunta para pessoal técnico e administrativo?....**

**B3:** Bem, a questão é a seguinte – e tem a ver com a origem da avaliação: aah, a avaliação, estes mecanismos mais recentes, tem a ver sobretudo com uma... porque eles são cibernéticos, de facto. Isto tem a ver mesmo com uma histo... por acaso tá a falar com um especialista sobre isso! (risos) Não, tem a ver com uma questão de poder. *O facto é que, quando a tecnologia começou a ser o eixo central da nossa era, tivemos aqui um problema: é que os engenheiros e os técnicos poderiam realmente ascender ao poder.* Podiam ser!; ascender ao poder... Então a avaliação foi um mecanismo.... um mecanismo de não deixar que os técnicos e os engenheiros ascendessem ao poder. É um mecanismo, sobretudo, para que os administradores

*continuem com o poder. Portanto, os administradores, podemos definir como “aqueles que não são avaliados”. E que definem todo um parâmetro de... de... de... hierárquico, sobre os engenheiros, sobre os técnicos... e sobre o resto do pessoal... como é que eles transitam hierarquicamente; e como é que são excluídos, também! Fundamentalmente, o parâmetro da exclusão é muito importante em termos económicos, não é? Se tivermos que acionar isso, sabemos excluí-los. Depois há... estas coisas ganham uma evolução com essas ideias de mobilidade, etc., mas basicamente é isto. Qual é que era a pergunta??*

**MCED:** *Era quais eram os procedimentos que recompensavam o pessoal técnico administrativo ou sancionavam, neste caso, também....*

**B3:** *De alguma forma é.... os mecanismos eu... suponho que ainda sejam mais intensos nesse... nesse... nesse pessoal; mas igualmente irrelevantes, até ao ponto em que temos mesmo que começar a excluir pessoas; portanto, é tudo puramente económico... aaah, como isto é sempre um excesso de burocratização...*

*Para dar uma ideia: eu penso que agora em França estão a voltar a esse tema; há uns anos atrás, quando introduziram esse tema, houve umas estatísticas engraçadas: a avaliação, só o processo de avaliação tinha... em termos, eeeh, em termos de budget, em termos de orçamento, era um terço do orçamento geral!!! Eu penso que com um terço do orçamento, se fazem coisas muito mais interessantes para a qualidade, do que avaliar os funcionários! Portanto... e este mecanismo é fundamentalmente burocrático, para ser acionado quando é preciso para excluir pessoas e para impedir a progressão delas... então a própria ideia de recompensa e de punição é aqui muito subversiva!*

*Aah, eu suponho que no pessoal administrativo até haja mais mecanismos e até se calhar muito mais próximos das empresas... a tal avaliação de 360 graus não sei se foi já instituída, mas mais cedo ou mais tarde vai ser... mas tudo isto é sobretudo um jogo de poder, que pouco tem a ver com a qualidade. Pelo contrário! O que nós temos vindo a detetar é que a qualidade, precisamente porque são mecanismos de homogeneização, deixa de existir a partir do momento em que as coisas são cada vez mais iguais!*



**MCED - Muito bem. Eh... E quais são os mecanismos de gestão e de garantia da qualidade da Faculdade B que visam dar resposta aos requisitos externos para a qualidade?**

**B3:** *E o que é que seriam os requisitos externos para a qualidade numa faculdade que, à partida, tem como objetivo os estudantes se transformarem em artistas, designers, eh... que deduzo que... isto, estou a partir do pressuposto já da... que me põe a pensar sobre isto, porque eu não acho que a Faculdade deve fazer isso, de facto. Mas, eh... seriam melhores designers, melhor artista?... Melhor artista é uma coisa que... nem sei se faz sentido estarmos aqui a falar (risos). Mas o que é que é um, por exemplo, no campo do Design? O que é que é um designer com mais qualidade? É alguém que executa melhor o trabalho? Isto é o problema, portanto, salvo erro, a segunda a missão da universidade. Como é que integramos... produto, calculo eu que sejam as pessoas, não é? Produto... E a educação... Tendo em conta que a educação, é por acaso, aquele mecanismo que, entram pessoas com determinadas qualidades e saem com outras qualidades, não é? E... então o input e o output, aqui, não é bem o mesmo do que noutros setores, eh... em que tradicionalmente o input entra com poucas qualidades e depois vai sair mais qualificado. Aqui não. Eu até estou convencido que muitas vezes entram com mais qualidade e depois saem com menor qualidade, porque a escola é perita nessas coisas. Há estudantes que têm o seu mundo próprio, que a minha vontade de dizer é "Espero que a escola não te estrague!", não é? Porque vai, de facto, retirá-lo do seu mundo. Eh... E então, **o que é que seria a qualidade aqui, do... para não falar, depois também dos efeitos do... para o cidadão, etc. O que é que seria a qualidade? É um... É um [profissional] que sai (do ponto de vista de quem manda aqui, não é?, que é o mercado de trabalho, os empregadores, os tais administradores); o [profissional] que vai integrar-se nesse mercado de trabalho e vai-se portar bem, segundo o que esses administradores dizem que deve ser um [profissional]? É isso que é a qualidade? Porque são eles que estão a definir esses parâmetros, não é? Eh... Seja designer ou artista, **normalmente, a qualidade, até tem a ver com uma certa irreverência sobre isso, uma singularidade, mais uma vez, que sai fora desse plano da, da homogeneização!** Eh... Nesse aspeto, eu acho que há uma questão aqui, que posso acrescentar, mais concreta: É que uma Faculdade que, até no campo do [área científica] **trabalhava muito sobre a identidade... a identidade... ou seja, que, que iria*****

*ter consequências no, na, no lado autoral do estudante, etc., até isso, cada vez, é menos trabalhado, precisamente por causa destes mecanismos. E então, aquilo que é mais trabalhado são princípios técnicos de execução para que o estudante vá para o mercado de trabalho e saiba executar! Portanto, aquilo que uma Faculdade até era conhecida por trabalhar, essencialmente, estudantes que depois... que teriam uma identidade marcada, eram autores, etc, até isso se está a perder, precisamente por estes mecanismos que estão instituídos, que depreendem que qualidade é “x”, não é? Portanto, isso é... hmm... Repita-me a pergunta, novamente, que eu, se calhar, perdi-me.*

**MCED:** Quais são os mecanismos de gestão e de garantia da qualidade da Faculdade B que visam dar resposta aos requisitos externos para a qualidade?

**B3:** *Pois, é isso, então: o mercado de trabalho domina e acaba por passar todos esses mecanismos. Eles de facto existem e funcionam dessa, dessa maneira. Cada vez as coisas são mais técnicas e menos, do princípio... em princípios mais sobre o humano e sobre aquilo que devíamos estar a trabalhar.*

**MCED:** Muito bem. Então... E qual é o peso dos processos de avaliação e acreditação desenvolvidos pela A3ES no desenvolvimento das práticas de gestão da qualidade da Faculdade B?

**B3:** *A A3ES... não sei se isto é sensível ou não... é completamente esquizofrénico. Eu vou dar assim alguns, alguns exemplos. A A3ES, até o pressuposto subversivo que estava por trás era... considerou-se... e foi um monstro que também saiu, em certa parte, a partir da universidade; era, precisamente, da quantidade de universidades que apareceram nos últimos anos, e institutos, etc., e que precisavam duma avaliação. E então, as próprias universidades públicas é que começaram a fomentar esse monstro. “Vamos criar aqui mecanismos de avaliação para, mais uma vez, excluir... eh... uma série de entidades que estão praí, que não estão a fazer o seu serviço bem”. E depois o feitiço virou-se contra o feiticeiro, por uma razão muito simples: porque a lógica é sempre a da competitividade e o que acontece é que os painéis que são formados na A3ES... eh... são painéis que... (porque todas estas lógicas levam a isso),*



têm que ser “independentes”, entre aspas, não é? Porque nunca são independentes. Então, **vai-se buscar o profissional que não pertence, que não tem qualquer relação com aquela instituição. Normalmente, isso é concorrência!** Normalmente isso é a concorrência, portanto, todo o mecanismo está logo subvertido, porque o que se vai pôr é uns contra os outros, e a dizer “na minha faculdade trabalha-se assim e a vossa faculdade devia trabalhar dessa maneira!”. Este é o princípio que está ali naqueles painéis que são instituídos. Mais, eh... se... se... principalmente, corta a inovação e eu vou dizer porquê. **Porque... uma área nova! Abre uma área nova: Se a área é nova, não temos painel! Quem é que vai avaliar aquilo? Vai ser sempre alguém que não percebe do que é que se está a passar ali.** Isto tem acontecido sucessivamente. Nas Ciências da Educação, isto é mato! Nas Ciências da Educação, (risos), os painéis de avaliadores são avaliadores que não estão a tocar sobre, por exemplo, o ensino nas [áreas da Faculdade B]. Não estão preparados para analisar aquilo! E fazem as maiores atrocidades naqueles relatórios. Pior: não conseguem cumprir o próprio guião que está estipulado pela A3ES, que é uma coisa que eu acho fantástico! Porque o motivo é de tal ordem para não deixar abrir, ou economizar, etc., que nem sequer conseguem cumprir o guião que está lá estipulado! Portanto a A3ES, começa a ser, neste momento, uma paródia. Não... não percebo... Como todos os mecanismo de avaliação tendem a ser, não é?

Eh... Eh... E a pergunta, novamente, a ver se eu...

**MCED:** Era qual era o peso que estes processos, que têm sido desenvolvidos pela agência, têm na gestão da qualidade da Faculdade B...

**B3:** E na minha opinião, corta a inovação neste aspeto. Portanto, se estamos a falar de qualidade, uma das coisas mais importantes é cortar. Nós tivemos um exemplo recente sobre isso, em que um curso não abriu; um curso novo proposto não abriu precisamente porque o painel não entendia, sequer, que área é que estavam ali a, supostamente, a abrir. E nem sequer cumpriu o... o... guião. Mas isto é... O painel até era irregular no próprio guião porque eram duas pessoas, e deveriam ser mais, e deveriam ter uma pessoa internacional para ver se... (risos) se isto resolvia mais, mas pronto! Isto é, isto é uma questão.

*Eh... Depois... Em relação aos... aos cursos existentes, também há fenómenos muito interessantes, que é aquele que eu já estava a referir há bocado, em que... o pressuposto ou ideia de qualidade é de que os senhores do painel conhecem na sua faculdade. Então a tendência é para homogeneizar mais uma vez. Eh... Ou para extinguir aquilo que não, não está dentro da conceção desses... desses painéis.*

*Depois, os próprios parâmetros que estão estabelecidos no, no guião da avaliação são altamente questionáveis por todas aquelas razões que eu disse há, há pouco. Estão a avaliar o quê, de facto, naquele curso? Que testemunhos e experiências... e experiências letivas, de facto, dos estudantes e dos, e dos professores está a ser avaliada? É claro que nas licenciaturas há um cuidado maior e vão buscar alguns estudantes e etc, mas isso está de longe, longe, muito longe do que é a realidade, e vê-se muitas, muitas questões díspares sobre isso! Pior, a partir do momento em que conhecemos o mecanismo de avaliação, sabemos funcionar com ele. Na maior parte das vezes, mal, porque vamos em direção a ele; noutras partes começamos a subverter! A subverter. Nós já sabemos o que eles querem, vamos escolher os professores e os estudantes que vão falar sobre aquilo. Não é? E que querem dizer aquilo que eles querem ouvir. Tudo isto é uma subversão. Portanto, o mecanismo da A3ES, para mim, até tem os dias contados, por uma razão: É caro. E nós estamos numa lógica economicista, não é? Não faz sentido que se pague aqueles balúrdios para serem avaliados e termos aqueles relatórios medíocres, não é? Penso que, mais cedo ou mais tarde, as pessoas começam a pensar, as próprias universidades, que o monstro está... o feitiço está-se a virar contra o feiticeiro!*

**MCED:** E qual é o peso dos instrumentos da avaliação da qualidade desen... promovidos pelo Manual da... da UP? E aqui estou a falar, por exemplo, dos relatórios anuais dos ciclos de estudos, dos relatórios das unidades curriculares, inquéritos, fichas das unidades curriculares, etc., etc.

**B3:** Pronto, a questão aí é um bocado... e está relacionado com a pergunta anterior, uma maneira que poderia ter algum efeito esta... esta paródia da avaliação era, realmente, as próprias instituições terem mecanismos de autoavaliação... Aliás, a A3ES foi criticada por isso, pelo, pelo “avaliador mor” da, da Comunidade Europeia. Ou seja, não está a instituir os mecanismos de autoavaliação, eh... nas próprias... eh...

*nas próprias unidades que avaliam. Mas de facto nem é ela que tem que instituir; são as próprias unidades que têm que pensar sobre os... seus mecanismos de autoavaliação.* Agora, a catrefada burocrática em que nós já estamos metidos, não é?, mais uma vez... Há um bocado disse que a um terço do orçamento era destinado à avaliação no caso dos (risos), dos funcionários públicos em França. Eu penso que um terço do trabalho dos professores (estou aqui a dizer um número ao calhas) já começa a ser preencher relatórios e, e... Preencher relatórios, não; porque isto depois é engraçado e a U.Porto nisso, consegue ser mais papista que o papa. É fazer os tais relatórios automáticos, não é? Eh... como se eles fizessem realmente os relatórios dos professores, mais uma vez, numa base quantitativa. Eu acho que há, há, há coisas bastante simples, que é... que deveriam ser pensadas, não é? **Um professor, de facto, deveria, pelo menos, pelo menos, fazer uma reflexão, uma reflexão sobre aquilo que fez no seu ano letivo. E esse relatório devia ser a base em que depois podia disparar para o resto dos formulários que andam para aí.** Eh... Agora, no meio desta burocracia, desta catrefada, e dum sistema eh... completamente absurdo que é o SIGARRA, em que estamos constantemente a, a, a... com informação redundante e a duplicá-la e a triplicá-la, etc., **o problema é que o professor não tem sequer, de facto, tempo para refletir sobre o que é que anda a fazer!** Não é? Então, em primeiro lugar, devia haver aqui... eu não diria um simplex, mas qualquer coisa que, de facto, um professor tenha uma obrigação mínima, que é fazer o seu relatório anual. E desse relatório, deve extrair, depois, para as várias entidades as outras coisas. Mas deem espaço para ele poder fazer! Não é? E **esse espaço não existe, com a catrefada burocrática que os sistemas como o SIGARRA...** **Neste momento não fazemos outra coisa senão preencher formulários....** Falando aqui na A3ES, depois ainda é absurdo, porque temos uma ficha da unidade curricular no SIGARRA; e depois outra ficha, que é ligeiramente diferente, da A3ES... Agora estão a ver se homogeneízam cada vez mais e se a coisa até fica automática. Mas o facto é que o professor faz a sua ficha de docente mil vezes, todas as vezes que for necessária uma avaliação; e não há uma base de dados em que eu esteja a atualizar. É: eu tenho que fazer a ficha mil vezes, de facto! Coisas simples? Essas coisas, então, parece que não existem. Não é? Temos que estar sempre a duplicar informação e... e entrar em redundâncias. Eh... E de facto, isso tira, depois, o tempo todo que deveria ser... Qual é o professor, realmente, que faz um relatório anual das suas atividades e tem tempo para o fazer!...

*Evidentemente que isto acaba no automatismo e nos automatismos que vão fazer em relatórios automáticos que são, mais uma vez, quantitativos. E isso, mais uma vez, não vai avaliar qualidade....*

*Força.... (risos)*

*Isto está a ser terapêutico, não é?*

**MCED: (risos)** Eu queria só perguntar se tem mais alguma coisa a acrescentar, sobre a cultura da qualidade da Faculdade B

**B3:** *Não, não tenho. (risos). Acho que já falei demais!*

**MCED:** Demais, não; demais não!

**Pronto, então é isto! Obrigada!**